This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

UC-NRLF
$B 263 647

Digitized by Google

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

M. DUGARD

De la Formation des Maîtres de l'Enseignement secondaire à l'Étranger et en France

DEUXIÈME ÉDITION

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

De la

Formation des maîtres

de

l'Enseignement secondaire

à l'Étranger et en France

Digitized by Google

A LA MÊME LIBRAIRIE

DU MÊME AUTEUR :

La Culture morale. Lectures de morale théorique et pratique. Un volume in-18 jésus, broché (3e édition). . . . . **3** fr.

De l'Éducation moderne des Jeunes Filles. Une brochure in-16 (*Questions du Temps présent*). . . . . **1** fr.

Droits de traduction et de reproduction réservés pour tous les pays, y compris la Suède, la Norvège et la Hollande.

1220-02. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — 12-02.

Digitized by Google

M. DUGARD

De la Formation des maîtres de l'Enseignement secondaire à l'Étranger et en France

DEUXIÈME ÉDITION

LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

Librairie Armand Colin
Paris, 5, rue de Mézières
1903

Tous droits réservés.

Digitized by Google

LB1737
D8

GENERAL

Digitized by Google

L. C.

Nous prions le lecteur de ne point chercher ici un exposé complet de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire[1] *: on n'y trouvera que des indications générales, appuyées de documents recueillis pour la plupart au cours d'une enquête personnelle auprès des étrangers. De l'Amérique, du Japon, des différents pays de l'Europe, des maîtres compétents, professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur, attachés au ministère de l'Instruction publique, chefs d'établissement, inspecteurs, ont bien voulu répondre à notre questionnaire et nous envoyer quelques informations inédites. Ils sont trop nombreux pour que nous puissions les nommer tous, mais nous saisissons avec empressement l'occasion de les remercier de leur concours sans lequel ce travail n'eût pas été possible.*

M. D.

1. Nous avons d'ailleurs le plaisir d'annoncer que différents travaux ont été entrepris sur la question, notamment par M. Ch.-V. Langlois, directeur de l'Office d'informations et d'études au ministère de l'Instruction publique, dont l'ouvrage doit paraître prochainement.

118585

Digitized by Google

Digitized by Google

AVANT-PROPOS

L'enseignement secondaire est entré au XIXe siècle dans une période de transformations et de malaise général. En vain, dans tous les pays, des Commissions de professeurs et d'hommes d'État ont-elles ouvert des enquêtes, remanié les programmes et multiplié les rapports[1] : la « crise » continue, et les esprits chagrins, loin d'envisager les réformes comme un signe de vitalité, n'y voient que l'agitation « d'un malade qui se retourne sur sa couche sans y trouver de soulagement ».

D'où vient que tant d'efforts pour renouveler l'en-

1. Voir entre autres, en Angleterre, les rapports de l'*Oxford and Cambridge Commission* (1850-1852) de la *Public Schools Commission* (1861-1864), présidée par lord Clarendon, de la *School Inquiry Commission* (1864-1867), présidée par lord Tauton, de la *Bryce Commission* (1894-1895) et le *Bill of Education* (1899); en Danemark, l'enquête de 1889; en Prusse, les conférences de Berlin (1890); aux États-Unis, les travaux du Comité des Dix (1892); en France, les Instructions ministérielles de 1890, l'Enquête de 1899, etc.

Digitized by Google

seignement secondaire n'y ont pas réussi ? Les réponses se pressent, variées et parfois contradictoires : imprévoyance ou vanité des familles qui forcent les portes du lycée, sans se demander si leurs enfants sont capables d'y suivre les études; esprit utilitaire de la démocratie, qui se détourne de la culture désintéressée; caractère incomplet des réformes qui ont porté sur les détails sans toucher à l'ensemble; abus de la réglementation et absence de principe directeur; maintien, ou suppression, du latin et du grec; surcharge des programmes, défauts de l'internat, toutes ces causes, et mille autres raisons d'ordre psychologique, historique et social, sont invoquées tour à tour par les politiques et les pédagogues pour expliquer la durée de la crise[1]. Mais quelque vérité qu'il y ait en ces réponses, suffit-elle à rendre compte de la disproportion entre les essais tentés pour rajeunir l'enseignement secondaire et les résultats obtenus? Il est permis d'en douter lorsque l'on constate que le législateur, fidèle à l'esprit moderne qui attend moins des hommes que des choses, s'est plus intéressé d'ordinaire aux réformes elles-mêmes qu'à ceux qui

1. Il en est même, est-il besoin de le rappeler, qui l'attribuent à un mal incurable : vieilli, bourgeois, inféodé à une caste finissante, l'enseignement secondaire tombe en décrépitude et il n'y a pas lieu de s'en préoccuper. On ne sauve pas ce qui doit mourir. Opinion excessive car, quel que soit son nom, il y aura toujours un enseignement qui conduira une partie de la jeunesse des études primaires aux études supérieures.

Digitized by Google

devaient les appliquer. Certes l'attention se porte aujourd'hui vers les maîtres. Après s'en être tenu longtemps à faire l'éloge de leur dévouement professionnel, on commence à comprendre que la meilleure manière de leur rendre justice, c'est de les aider dans leur tâche, de leur donner les moyens de développer leurs qualités d'éducateurs. En plusieurs pays, des dispositions importantes ont déjà été prises à cet effet. Mais trop souvent encore, on sacrifie leurs aptitudes pédagogiques à la haute culture intellectuelle. On ne se préoccupe pas toujours de les munir, avec un savoir solide, des connaissances qui rendent plus visible le but de l'enseignement et les moyens de l'atteindre, ou de leur ménager un milieu d'action favorable à leur rôle. Quelques esprits ont donc été amenés à penser que « former des éducateurs » était, sinon l'unique remède au malaise dont souffre l'enseignement secondaire, du moins le premier et le plus efficace. D'autres n'en jugent pas de même. Ils ne nient point qu'il y ait lieu d'améliorer telle ou telle condition du professorat; mais la préparation du maître doit se borner, selon eux, à l'acquisition d'une certaine culture libérale, jointe à l'étude particulière des sujets d'enseignement. Tout ce qui va au delà leur apparaît comme une menace ou une puérilité.

Examinons donc la question, importante au point de vue social, puisque c'est du maître de l'enseigne-

Digitized by Google

ment secondaire, de ses aptitudes plus ou moins développées à former la jeunesse à la vie, que dépend en une certaine mesure la valeur des classes dirigeantes. Nous verrons ensuite, d'une manière générale, comment à l'étranger on le prépare à son rôle et le lui facilite au cours de ses fonctions. Connaître ce qui se fait ailleurs peut aider à juger sa propre méthode, et voir quelles améliorations il faudrait y introduire pour la perfectionner.

Digitized by Google

PREMIÈRE PARTIE

DU PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE SA SOLUTION

Digitized by Google

Digitized by Google

LIBRARY UNIVERSITY

CHAPITRE I

Le problème au point de vue historique.

Le fond de la « crise » de l'enseignement secondaire c'est, on l'a dit maintes fois et il ne faut pas craindre de le redire, un désaccord entre son esprit et ses méthodes, et les besoins de la vie contemporaine.

Comment la disconvenance a pu naître et se prolonger, nous n'avons pas à le rappeler en détail. Un exposé rapide suffira pour saisir la nature du problème et sa véritable solution.

Organisé au moyen âge, à une époque où l'on recevait sa règle d'action d'une autorité indiscutable, et où il n'y avait place pour la pensée qu'en une existence retirée du monde et tournée vers les choses antiques, l'enseignement secondaire fut, par ses origines mêmes, séparé de la civilisation moderne. Son idéal, ce ne fut pas l'être viril, accoutumé à faire usage de sa raison pour réaliser l'humanité en lui et autour de lui, mais l'écolier studieux, capable d'argumenter doctement en latin. Loin de diminuer le fossé

Digitized by Google

entre un tel enseignement et la vie, la Renaissance ne fit que l'élargir en orientant plus que jamais les esprits vers le passé. Tout d'abord, il est vrai, à voir la hardiesse des premiers humanistes, on put croire qu'au contact des anciens qui n'avaient jamais séparé le savoir de l'action, ils allaient s'affranchir de certaines contraintes et faire toutes choses nouvelles, y compris l'enseignement. Mais l'esprit conservateur veillait. Les maîtres de la jeunesse eurent l'intuition du péril qu'un commerce intime avec la libre antiquité ferait courir aux institutions qui reposaient sur le principe d'autorité absolue. Dans tous les pays, avec un instinct sûr, quelles que fussent par ailleurs les divergences de leurs convictions, ils le conjurèrent de la même manière : des deux éléments de la culture antique, ils ne retinrent que la forme, et ne demandèrent à la pensée qu'un petit nombre d'idées générales, vérités de sens commun soigneusement triées, dégagées des réalités qui les vivifiaient, comme du libre travail de la raison dont elles étaient l'aboutissement. Ainsi se constitua l'instruction secondaire, à la fois littéraire et formelle, ne s'adressant qu'au goût, visant à affiner l'intelligence sans la fortifier, à lui faire accepter les idées sans contrôle, et dont la fin suprême fut d'écrire élégamment le latin, ou du moins d'en sentir la beauté. Quant à l'homme lui-même, à l'être intérieur qu'un tel enseignement laissait sans culture, les maîtres comptaient pour le façonner et l'assouplir sur des dogmes et des habitudes qui, certes, n'étaient pas toujours un mécanisme spirituel, mais où l'on aurait souvent cherché en vain cette « liberté des enfants de Dieu » dont parle saint Paul. Que l'on ajoute au système une sur-

Digitized by Google

veillance continue, parfois indiscrète sous prétexte d'être familiale et, en quelques pays, le régime de l'internat avec ses dortoirs communs, ses longues journées de travail sédentaire, et l'on aura une idée assez exacte de l'éducation qui prévalut en Europe à partir du XVIe siècle. Si l'on ne s'aperçut pas alors de tout ce qu'il y avait en elle d'incomplet et de factice, c'est qu'elle ne s'adressait ni au peuple, ni aux classes moyennes, ni aux femmes, ni en général à aucun de ceux qui sont quotidiennement aux prises avec certaines réalités de l'existence, mais aux fils de la noblesse, de la magistrature et de la bourgeoisie aisée. Par son élégance et ses lacunes mêmes, elle convenait parfaitement à cette société choisie que la naissance ou la fortune destinaient aux sinécures et à la vie de salon. Elle réussissait si bien à former des gens du monde, ne rêvant rien au delà des institutions et des vérités établies, des esprits à la fois cultivés et dociles, tels que les aime le despotisme intelligent, que lorsque Napoléon restaura en France l'ancien régime, un de ses premiers actes fut de la réorganiser, non sans accentuer son caractère monacal, affaibli par le temps, et le renforcer de l'esprit militaire.

Toutefois, dès le XVIIIe siècle, il était visible que cette éducation ne répondait plus aux besoins de l'Europe. Elle avait eu son utilité pour façonner les classes supérieures et faire passer quelque chose de l'esprit antique dans la pensée moderne. Mais son rôle était rempli. La vie s'en retirait. En Danemark, une ordonnance de 1756 sur l'organisation des écoles secondaires fait déjà ressortir « le gouffre séparant l'instruction humaine proprement dite et le dressage

Digitized by Google

à l'aide du latin[1] ». Le gouvernement danois entreprend dès lors de modifier leur régime et, en 1775, il y fait une large place à l'enseignement de la langue maternelle. En Allemagne, dès le XVIIe siècle, les différents courants de l'esprit scientifique, rationaliste et chrétien, s'opposent au nom de la religion, de la raison et de la science, à une culture où la rhétorique a remplacé l'humanisme. On réclame une éducation mieux appropriée aux besoins de la jeunesse. Après plusieurs tentatives[2], le mouvement aboutit en 1706 à la création de la première Realschule et, plus tard, en 1747, à la fondation de l'*Œkonomisch-Mathematische Realschule* de Berlin, servant de modèle aux écoles réales qui s'élèvent bientôt dans tous les grands centres du commerce germanique. Et pendant que s'organise l'enseignement moderne, sous l'influence des maîtres de la pensée allemande, philanthropinistes, philosophes, poètes, tournés vers l'esprit grec et le rationalisme français, épris de lumière et de vie totale, le mouvement libéral va

1. *Le Danemark, état actuel de sa civilisation et de son organisation sociale*, ouvrage publié à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris, 1900, par J. Carlsen, H. Olrik, C.-N. Starcke, Copenhague, 1900 (Enseignement secondaire des garçons, p. 159).

2. Reyher, disciple de Comenius et recteur du gymnase de Gotha, y avait fondé une classe spéciale où les élèves étaient initiés aux « disciplinis realibus » (sciences physiques, mathématiques, philosophie pratique). Francke (1663-1727), le fondateur du piétisme, y passa six années comme élève et y forma le dessein de donner à la jeunesse des classes moyennes un enseignement plus pratique portant sur des sujets modernes, enseignés dans la langue maternelle et d'après des méthodes actives. Ce furent ses disciples, Semler et Hecker, qui fondèrent les premières Realschulen, l'un à Halle, l'autre à Berlin. — Voir *L'Enseignement secondaire en Allemagne d'après les documents officiels*, par M. Pinloche (Paris), et *German Higher Schools*, par J.-E. Russel, New York, 1899.

Digitized by Google

grandissant et donne naissance à un nouvel humanisme qui s'attaque au formalisme de l'école latine et lui oppose le développement harmonieux de l'être, la *Bildung zur Humanität*. En Autriche, Marie-Thérèse, frappée de son côté de l'insuffisance des études classiques, essaye, par la *Ratio educationis* de 1777, de renouveler l'enseignement d'après les principes de l'*Émile* et des philanthropinistes. En France, dès la première moitié du XVIIIe siècle, on se plaint au Parlement de l'instruction des écoliers qui sortent des classes « sans que jamais on leur ait mis entre les mains un seul auteur français [1] », et qui au cours de philosophie passent leur temps « à copier et à apprendre des cahiers remplis de distinctions vaines et de questions frivoles [2] ». On demande que la langue maternelle, la géographie, l'histoire nationale leur soient désormais enseignées, les règles du raisonnement expliquées en français, et que l'on en bannisse « les arguments qui font les disputeurs et non les philosophes [3] ». Ainsi, même avant le manifeste de Rousseau, on sentait que les vieilles disciplines ne convenaient plus aux générations nouvelles. Leur vertu était épuisée. « Tous les grands esprits du temps tirent leur grandeur d'ailleurs, remarque M. Lanson : Montesquieu, Rousseau, Diderot, Buffon, Voltaire même, qui n'y a guère pris que ses étroitesses. Faisons la contre-épreuve : combien pauvres, combien stériles apparaissent les esprits qui gardent

1. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*, par M. Compayré, t. II, p. 210.
2. *Mémoires* des officiers royaux d'Auxerre, cités par M. Compayré, *op. cit.*, t. II, p. 211.
3. *Idem.*

Digitized by Google

toute leur vie la forme des humanités, un Rollin, un Marmontel[1] ! »

Cependant, les défauts de l'enseignement secondaire n'étaient encore visibles qu'aux penseurs. L'école « savante » se maintenait et les classes dirigeantes continuaient à y envoyer leurs enfants, satisfaites qu'on les y munît de solutions sur les problèmes essentiels et qu'on les y préparât à l'oisiveté élégante. Mais au XIXe siècle tout changea. D'une part, et à l'heure même où les transformations sociales réclamaient des hommes pour édifier le monde nouveau, l'évolution des idées religieuses ne permit plus de se fier uniquement à l'ancienne dogmatique pour former les consciences et leur donner leur principe d'action. D'autre part, au moment où, sous la poussée naturelle de l'égalité, les fils de la démocratie forçaient l'entrée des écoles secondaires, l'encombrement des carrières libérales les rejeta vers le commerce ou le travail manuel. C'est alors que les familles s'aperçurent des lacunes d'un enseignement qui faisait des latinistes passables, instruits de la politique de Cicéron et des sentiments de Virgile, mais ignorant leur temps et les lois de la vie, incapables d'agir sans mot d'ordre et de se faire leur voie hors des sécurités du fonctionnarisme. Grandes furent les déceptions. Elles furent d'autant plus vivement senties que beaucoup s'étaient imposé de lourds sacrifices pour faire participer leurs enfants aux avantages présumés de l'éducation secondaire. Et en même temps que les parents protestaient, les savants, qui avaient renou-

1. *Revue internationale de l'Enseignement* : La réforme de l'enseignement secondaire. Les véritables humanités modernes (15 juin 1901).

Digitized by Google

velé les sciences historiques et naturelles, s'élevaient contre des études réduites aux mathématiques et aux langues mortes, avec quelques formules de philosophie, des éléments d'histoire fantaisiste et de science récréative. Ils demandaient qu'on en élargît les cadres pour faire place à la pensée et à la civilisation modernes. De tous côtés s'élevaient ainsi des plaintes, de tous côtés on réclamait un enseignement qui « préparât à la vie ». Pour nombre de parents, gens d'esprit utilitaire, moins touchés de l'inaptitude de leurs fils à réaliser la vocation humaine que de l'impuissance du baccalauréat à ouvrir les carrières lucratives, la formule, il est vrai, ne signifiait guère autre chose « qu'apprendre à gagner sa vie ». Mais d'autres, soucieux des véritables fins de l'éducation, demandaient aux maîtres de tenir compte du corps et de ses droits légitimes, d'habituer les jeunes gens à penser et à agir par eux-mêmes, de ne plus se reposer tacitement sur le dogme pour former des consciences vivantes, sentant l'étendue des devoirs individuels et sociaux et, sans négliger la culture générale, de la dispenser de telle sorte qu'elle ne fût point un obstacle à la culture professionnelle. En un mot, songeant aux nouvelles conditions où l'enfant était appelé à vivre, ils demandaient aux professeurs de préparer des intelligences libres et des consciences éclairées, servies par des corps robustes et des volontés fortes.

*
* *

C'était un idéal nouveau. Que fit-on pour le réaliser?

Tout d'abord, il y eut résistance. On craignait de perdre le fruit de la culture antique. Les classi-

Digitized by Google

ques purs, avec une recherche d'arguments dont l'ingéniosité prouvait la difficulté de démontrer la thèse, soutinrent qu'on ne pouvait toucher aux études gréco-latines sans diminuer l'esprit humain. De leur côté, les conservateurs de toutes nuances, sentant que les anciennes disciplines étaient la meilleure garantie de la stabilité, les défendirent au nom de l'ordre social, du patriotisme et de la religion même. Peu à peu, toutefois, l'opposition se rendit, ou plutôt se résigna par prudence à certaines concessions. Alors commença dans toute l'Europe une série de réformes. La diète austro-hongroise promulgue en 1806 une nouvelle *Ratio educationis* qui réorganise l'enseignement secondaire dans le royaume d'Autriche-Hongrie. Le gouvernement prussien renouvelle en 1816 les plans d'études de ses gymnases. Le roi de Danemark, Frédéric VI, crée en 1837 un enseignement spécial à l'académie de Sorœ, et l'année suivante, à Aarhus, une école secondaire « inférieure » ou moyenne. Mais c'est surtout dans la seconde moitié du XIXe siècle que les innovations se multiplient, si nombreuses que nous n'en pouvons rappeler que quelques-unes. En 1850, la Belgique crée ses établissements « moyens » et organise dans ses athénées un cours d'humanités modernes avec un enseignement professionnel. De 1850 à 1860, la Hongrie modifie également le régime de ses gymnases, et ouvre des écoles réales à six classes, dont les trois premières préparent surtout aux carrières industrielles et commerciales, et les autres à l'École polytechnique. En 1855, le Danemark réforme son enseignement spécial et, en 1865, la France crée le sien. En 1869, la Norvège divise ses établissements secon-

Digitized by Google

daires en écoles « moyennes » pour les enfants de neuf à quinze ans et en gymnases, classiques ou réals, pour les jeunes gens de quinze à dix-huit ans. En 1872, la France entreprend à son tour la réforme de son enseignement classique; elle y fait, aux dépens du grec et du latin, une place plus large au français, aux langues vivantes, à la géographie et à l'histoire. A la même date, la Finlande réorganise ses écoles secondaires[1]; elle les partage en *lyccer* destinés à la culture classique et à la préparation aux Facultés, et en *realskolor* qui continuent l'école primaire et préparent à l'enseignement professionnel. En 1882, la France modifie son enseignement spécial et l'Allemagne transforme ses *realschulen*[2]. En 1883, le ministre des cultes et de l'instruction publique de Hongrie parvient, après de longs et violents débats, à faire voter la loi XXX qui organise l'enseignement secondaire « selon les exigences modernes[3] »; il partage les écoles secondaires en gymnases et en écoles réales, en assignant à celles-ci le *même but* et le *même rang* qu'aux établissements classiques[4]. La même

1. Voir l'ordonnance impériale du 8 août 1872, qui décide que l'enseignement secondaire « a pour objet de donner une instruction scientifique, ou une instruction générale appropriée aux diverses carrières ». (*L'Enseignement secondaire et primaire en Finlande*, Exposition universelle de 1900, Helsingfors, p. 3 et 4.)

2. Celles de premier ordre deviennent des *Realgymnasien*, et celles de deuxième ordre des *Oberschulen*.

3. *L'Enseignement en Hongrie*, chap. VII. (Publication du ministère royal hongrois des Cultes et de l'Instruction publique. Budapest, 1900.)

4. « Les gymnases et les écoles réales ont pour but de donner aux élèves un degré de culture et de les munir des connaissances nécessaires pour aborder une des branches de l'ensei-

Digitized by Google

année, pour répondre aux vœux des familles qui se tournaient de plus en plus vers l'enseignement spécial, la Finlande réorganise de nouveau ses établissements secondaires : elle les divise en lycées classiques (enseignement gréco-latin) et en lycées réals (enseignement moderne) et crée des séries de cours facultatifs qui facilitent le passage d'un enseignement à l'autre [1]. Citons encore, en 1886, la création de l'en-

gnement supérieur. Pour satisfaire à cette tâche, les gymnases ont à leur disposition toutes les matières de l'enseignement classique, tandis que les écoles réales y arrivent moyennant l'enseignement des langues modernes, des mathématiques et des sciences naturelles et physiques. » (Loi de 1883.) « Cependant, cette parfaite égalité existant entre les deux écoles au point de vue des tâches qui leur sont imposées, n'existe pas au point de vue des droits, car, tandis que les élèves des gymnases sont admis à toutes les Facultés de l'Université, ceux des écoles réales ne sont reçus qu'à l'École polytechnique, à la Faculté des sciences, aux Écoles des Mines, et aux Écoles forestières..... Pour remédier aux inconvénients de cette différence trop sensible, il a été concédé par la loi que les élèves qui ont fait de bonnes études secondaires dans une école réale seraient admis à un examen de *maturité* complémentaire des langues grecque et latine pour être assimilés aux élèves du gymnase et pour pouvoir entrer dans toutes les Facultés de l'Université. » (*L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, chap. VII.)

1. Les lycées classiques et les lycées modernes comprennent chacun huit classes d'un an. « Dans les lycées classiques on transporta le latin à la deuxième classe (en partant de la plus basse), de sorte que, pour la classe la plus basse, on suit le même plan d'étude dans tous les lycées. Pour faciliter cependant le passage d'un lycée à l'autre à un stade un peu plus élevé des études, on institua, en outre, dans les classes II-IV une série facultative qui pouvait être créée dans les endroits où n'existaient pas de lycées d'une autre catégorie avec la même langue d'enseignement. En accordant la liberté d'échanger certaines matières entre elles, on introduisit ainsi pour les trois classes, dans les lycées classiques, une série moderne, et dans les lycées modernes, une série classique. Cette dernière série n'a jamais fonctionné nulle part; par contre, la série moderne

Digitized by Google

seignement moderne en France; en 1890, la loi sur la dispense de l'étude du grec dans les gymnases de Hongrie, étude qui peut être remplacée par des cours de compensation[1] »; en 1892, la réforme de l'enseignement secondaire moderne français et de l'enseignement classique allemand; en 1896, la loi qui réduit à quatre ans la durée des études dans les écoles moyennes de Norvège, les relie à l'école primaire dont elles ne doivent être que la suite et, mesure capitale, supprime totalemeut dans les gymnases l'étude du grec et du latin, réservée désormais aux Universités; enfin, en 1896, la loi qui réforme l'enseignement secondaire en Portugal, et, en 1898, une nouvelle loi sur l'organisation des lycées en Roumanie. Tout cela, sans parler des remaniements partiels ou complets des programmes, changés jusqu'à onze fois en Italie seulement depuis une quarantaine d'années, des modifications dans les règlements intérieurs et la discipline, et de nombreuses instructions ministérielles rappelant aux professeurs que le but de l'enseignement secondaire est de « former des hommes et des citoyens » et faisant ressortir l'importance de leur rôle.

Mais, en plusieurs pays, pendant longtemps du moins, on n'alla guère au delà de ces conseils officiels et de ces réformes extérieures. On ne toucha pas au

des lycées classiques, là où elle fut instituée, a été utilisée surtout par des élèves que leurs parents destinaient, après un stage scolaire de courte durée, à des carrières pratiques. » (*L'Enseignement secondaire et primaire en Finlande*, *op. cit.*, p. 4 et 5.)

1. Cours de littérature hongroise, de dessin, et lecture des chefs-d'œuvre traduits de la littérature grecque. (*L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, chap. VII.)

Digitized by Google

fond des choses. Qu'importait dès lors de faire pénétrer les connaissances modernes dans les anciens cadres, si elles devaient y prendre la forme de l'enseignement classique? Qu'importait d'inscrire les langues vivantes au programme si on devait les étudier comme des langues mortes, et commenter Skakespeare ou Gœthe comme Euripide ou Cicéron? D'y introduire les sciences, si leur étude devait rester verbale, si l'on se préoccupait plus d'enseigner leurs résultats que les méthodes qui y avaient conduit? Qu'importait enfin de rappeler aux maîtres, en d'éloquentes circulaires, qu'ils devaient former les volontés et les consciences, élever l'homme au sens complet du mot, si, en réalité, on continuait à faire de la culture intellectuelle le but principal de l'éducation, à croire que le dédain du corps profite à l'esprit et à attribuer aux règles extérieures une vertu magique pour vivifier les âmes?

Il ne faut donc pas s'étonner si, après tant de réformes, les protestations contre l'enseignement secondaire recommencèrent comme par le passé. Écoutons ces plaintes qui sont d'hier, ou d'aujourd'hui même. « L'école est portée à se faire une existence trop enfermée au milieu de la vie, écrit en 1898 un pédagogue américain; son idéal, un idéal très haut, a été trop exclusivement intellectuel et les autres fonctions qu'elle doit remplir ont été beaucoup trop négligées[1]. » — « Le collège n'a pu suivre le progrès de la vie pratique », remarquent les autorités

1. M. P. Hanus, professeur à Harvard University, *Educational aims and educational values* (Secondary Education in american life), New York, 1899.

Digitized by Google

danoises, en 1900; et, après avoir constaté que tout le monde est mécontent de certaines dispositions, elles ajoutent : « On ne l'est pas moins de la manière dont procède l'école savante : le ministère, le corps enseignant et les parents partagent ce mécontentement[1]. » — « En général, dit en 1901, au Congrès de Bruxelles, un professeur d'athénée royal, un jeune homme qui termine ses humanités ne sait ni *écrire*, ni *parler*, ni *penser*[2]. » — « Une grave et profonde erreur doit être reprochée à l'éducation moderne, dit au même Congrès un régent d'école moyenne : c'est de s'adresser aux seules facultés intellectuelles, sans s'occuper ni de la culture physique de l'enfant, ni de sa culture morale dans ses objets les plus précieux, l'acquisition de l'énergie et de l'esprit d'initiative[3]. » — « Cette éducation, qui canalise comme de parti pris, à tous les degrés, vers les carrières et les fonctions dites libérales, porte atteinte à la prospérité du pays », disent les membres de la Chambre de Commerce de Bordeaux en 1899[4]. — « Notre enseignement classique, quand l'initiative individuelle des maîtres ne le corrige pas, ou quand l'indifférence générale des élèves ne le neutralise pas, est plus mauvais que bon pour tous ceux qui ne sont pas destinés à être vaudevillistes, romanciers, poètes, critiques,

1. *Le Danemark*, *op. cit.*, p. 121 et 165.
2. Rapport de M. Arthur Mansion, professeur à l'Athénée Royal d'Ath, qui reproduit ici, d'ailleurs, le jugement de M. Proost dans la *Réforme des Humanités*. (Congrès international de l'Enseignement moyen, septembre 1901. Rapports préliminaires.)
3. Rapport de M. Lallemand, régent de l'école moyenne de l'État, à Virton.
4. Cité par M. E. Bourgeois, *L'Enseignement secondaire selon le vœu de la France*, p. 56, Paris, 1900.

Digitized by Google

journalistes, ou simplement hommes de lettres sans profession », écrit M. Lanson en 1901 [1]. — « L'instruction secondaire, écrit à la même époque M. Boutmy, fait profession de former des citoyens, non des sujets, des hommes capables de faire leur métier d'homme et non pas seulement des écoliers exemplaires. Comment cette prétention pourrait-elle se justifier si, pendant toute la période scolaire jusque dans les trois dernières années, tout ce que doit faire l'élève a été prévu, et le plan d'études de chaque section réglé de la même manière pour tout le monde?... Les plus consciencieux baissent la tête et cheminent avec le troupeau [2]. »

Nous pourrions multiplier ces critiques, car de tous côtés hommes d'affaires, publicistes, philosophes protestent contre la culture livresque des élèves et leur inaptitude à entrer dans la vie [3]. Mais nous nous bornerons à rappeler celle que M. Lavisse formulait naguère à la Sorbonne et qui, sous une forme vive, résume parfaitement l'esprit de toutes les autres : « Des pédagogues prêchent que l'enseignement secondaire doit être désintéressé et ne préparer à rien; c'est, disent-ils, la meilleure manière de préparer à tout. Un jeune Athénien du siècle de Périclès, un jeune Romain du siècle d'Auguste, un jeune Florentin du siècle de Léon X, un jeune Français du siècle de

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, art. cit.
2. *Le Baccalauréat et l'Enseignement secondaire*, p. 72 (A. Colin).
3. Voir notamment les procès-verbaux des dépositions recueillies par la Commission d'enquête de 1899 : même en ne tenant compte que des dépositions les plus modérées, on pourrait en extraire un véritable réquisitoire contre l'enseignement secondaire.

Digitized by Google

Louis XIV, étant bons classiques, seraient tout prêts à comprendre notre vie si indifférente de la leur, tellement plus vaste, et variée, et puissante, et féconde. Mais les voyez-vous ces jeunes élégants grec, romain, florentin, ancien régime, tombés au milieu de nos réalités? Quel ahurissement! Hélas! de cet ahurissement nous pouvons nous faire une idée. De jeunes Français, qui ne savent pas la frontière de France du côté du Nord-Est, qui ne connaissent les pays étrangers que par des noms et par des termes, incapables de se représenter une carte du monde, les positions et les circulations de l'humanité, ignorant en un mot de quoi il s'agit au XXe siècle — dans leur pays, dans les autres, dans l'univers — j'en vois beaucoup au bacealauréat et ailleurs. Et quand je pense qu'ils vont entrer dans la classe dirigeante, je commence à craindre que cette classe en arrive à ne rien pouvoir plus diriger [1]. » Que l'on compare ces critiques à celles d'autrefois, aux reproches d'Emerson, par exemple, se plaignant, en 1845, qu'on restât dix ou quinze ans en classe pour n'y apprendre que des mots [2], et cacher

1. *L'Éducation nouvelle, à propos du collège de Normandie.* (Conférence du 26 mai 1901.)

2. « Nous n'étudions que des mots; nous sommes enfermés dans des écoles, des collèges, des classes pendant dix ou quinze années, et nous en sortons enfin avec un bagage de vent, une mémoire remplie de mots, sans rien savoir des choses elles-mêmes. Nous ne savons pas faire usage de nos mains, de nos jambes, de nos yeux, de nos bras. Nous ne pouvons trouver notre direction d'après les étoiles, ni l'heure par le soleil.... Nous ornons la victime d'une certaine habileté manuelle, sa langue de mots, son corps de manières inoffensives et avenantes. Ainsi nous cachons habilement la tragédie de l'impuissance et de la mort intérieure que nous ne savons pas éviter. » (*New Englands Reformers.*)

Digitized by Google

sous de vains ornements la tragédie de l'impuissance et de la mort intérieure; d'un Montégut s'élevant en 1858 contre le régime des lycées qui, avec leur surveillance continuelle et leur négligence de la vie physique, dépriment les santés et les caractères[1]; de Quick, ancien professeur de Harrow et éducateur éminent, reprochant, en 1868, aux écoles anglaises de ne songer qu'à leur succès aux examens d'Oxford et de Cambridge[2] « comme si c'était la seule chose nécessaire! »; de Maneuvrier, constatant en 1889 qu'il n'existe dans nos établissements publics ou privés[3] aucun système d'éducation morale propre à former des citoyens, « qu'au contraire tout y paraît combiné en vue de détruire l'initiative, l'énergie et la moralité du vouloir[4] »; de Taine, dénonçant en 1893 la disconvenance croissante de l'école et de la vie[5]; de M. Max Leclerc, écrivant il y a quelques années que « les maîtres de notre jeunesse paraissent moins préoccupés de former des hommes utiles que des esprits ornés, ouverts à tout, des dilettantes souvent, presque toujours des hommes de luxe que

1. E. Montégut, *Écrivains modernes de l'Angleterre.*

2. *Essays on Educational Reformers* (*Montaigne*).

3. Toutes ces critiques s'adressent, en effet, aux collèges privés, ecclésiastiques ou laïques, aussi bien qu'aux établissements de l'État. « Nous avons l'habitude, disait M. Lavisse dans la conférence déjà citée, de ne voir que leurs dissemblances à propos desquelles nous nous querellons; il faudrait voir aussi qu'en des points essentiels ils se ressemblent lamentablement, ressemblance la plus naturelle du monde, puisqu'elle est de fils à père; le collège d'État est né du collège d'Église, il est le petit-fils du monastère. »

4. *L'Éducation de la bourgeoisie sous la République.*

5. *Origines de la France contemporaine.* (Le régime moderne, tome II, livre III, chap. III.)

Digitized by Google

la société doit nourrir à l'ombre après la course du baccalauréat [1] ». Même en tenant largement compte d'une tendance naturelle à chaque génération qui, voyant mieux l'idéal, se plaint qu'on ne l'y a pas suffisamment préparée, on sera forcé de reconnaître qu'en dépit d'heureuses innovations et de louables efforts individuels, la disconvenance initiale entre l'enseignement secondaire et la vie subsiste tout entière. Elle s'est même aggravée à quelques égards, non seulement par les progrès de la science qui nous valent des programmes surchargés [2] et des études de plus en plus longues, mais par des contradictions intimes dont l'éducation d'autrefois n'avait pas eu à souffrir. Sous le régime ancien, en effet, il n'était nullement question de former des personnalités fortes et pensant par elles-mêmes, mais des gens de goût, façonnés aux bienséances et respectueux des autorités. L'idéal manquait d'élévation, mais on le réali-

1. Max Leclerc, *Les professions et la société en Angleterre*, av.-propos, p. VII (A. Colin).

2. « On voudrait, disait M. Maneuvrier à la Commission d'enquête, que des enfants de dix-huit ans aient pu se familiariser avec la langue et la littérature françaises, avec la langue et la littérature latines, avec la grecque, avec l'allemand ou l'anglais; qu'ils aient appris l'histoire de tous les peuples, y compris les préhistoriques; l'histoire de tous les temps y compris le nôtre; toute la géographie physique, économique et politique; toute la philosophie, y compris la métaphysique et l'esthétique, l'histoire de la philosophie tout entière, de Thalès de Milet jusqu'à M. Izoulet; toutes les sciences physiques avec leur immense domaine si démesurément accru depuis cinquante ans; toute la chimie organique et inorganique; toutes les mathématiques, arithmétique, algèbre élémentaire, supérieure, géométrie plane et dans l'espace, analytique, descriptive, etc. Cette énumération sommaire ne démontre-t-elle pas la vanité de notre ambition? » (*Enquête sur l'enseignement secondaire*, procès-verbaux des dépositions, 1899, p. 150, col. I.)

Digitized by Google

sait. L'éducation moderne, au contraire, a accepté un idéal très haut; mais ayant conservé les formes du passé, il n'y a plus d'harmonie entre les moyens et le but. Tout l'enseignement secondaire est compromis par ce désaccord.

Digitized by Google

CHAPITRE II

La question des professeurs.

On voit ce qu'il y a d'illusoire dans la pensée de ceux qui, après tant de réformes vaines, gardent encore la superstition de l'organisation et se flattent de rajeunir l'enseignement des lycées par des changements de programmes et de nouveaux décrets. Ce qui importe, ce n'est pas de décider si la base de l'enseignement sera littéraire ou scientifique, et si les études de lettres seront classiques ou modernes; si le grec devra commencer en cinquième et la bifurcation en seconde; si l'on conservera le baccalauréat, ou si on le remplacera par un examen de passage : toutes ces choses assurément ne sont pas insignifiantes, mais leur importance est relativement secondaire. On ne change pas un organisme en agissant du dehors au dedans; c'est l'idée qu'il faut fortifier, c'est l'âme qu'il faut atteindre, car c'est d'elle que procède la vie. Or l'âme de l'éducation, c'est le professeur, et c'est par lui qu'il faut agir si l'on veut la renouveler.

Supposons, en effet, que tous ceux qui s'agitent

Digitized by Google

autour de l'enseignement secondaire, les uns affirmant qu'il faut développer les grands établissements, maintenir les internats, restaurer l'obéissance passive et hausser le niveau des études pour les élever comme une barrière devant les médiocrités ; les autres, qu'il faut au contraire rendre le lycée accessible à tous, supprimer l'internat, multiplier les petits collèges et interpréter la discipline en un sens de plus en plus libéral, puissent se mettre d'accord et présenter un projet de réformes rationnel. Supposons même, selon le vœu des intransigeants qui ne voient point d'améliorations possibles sans une démolition préalable, que l'on rase l'ancien édifice universitaire pour le reconstruire sur des plans tout nouveaux. — Les écoles secondaires sont désormais en pleine campagne. Au lieu de ces casernes à l'aspect uniforme et rébarbatif, favorables peut-être à la surveillance mais contraires à l'éducation, ce sont des maisons aimables, entourées de fleurs et de libres prairies, aménagées à l'intérieur selon les règles de l'hygiène et de l'art. Voici des chambres séparées pour les internes, ou tout au moins des dortoirs et des salles d'études aux places isolées par des cloisons, de manière à donner à chacun l'illusion du chez soi; voici des salles de fêtes et de réceptions, des classes ouvrant sur la verdure et ornées de chefs-d'œuvre. On y reçoit de toutes parts cette impression de beauté, aussi nécessaire à la vie que l'air et la lumière. Et ce ne sont pas les seules innovations. Voici des emplois du temps judicieux où, tenant compte des lois de la nature, on a réservé une place aux exercices qui font le corps robuste; des programmes allégés et flexibles, d'où l'on a éliminé tout ce qui n'a pas de valeur éducative et qui

Digitized by Google

se plient aux besoins des divers tempéraments intellectuels et des vocations; voici enfin une discipline conçue dans un esprit familial, laissant à l'élève cette liberté de choix et de décision sans laquelle il n'est pas de volonté. Ce sont bien là des maisons d'éducation où la jeunesse pourra être *élevée* au sens profond du terme. Mais si l'on n'a pris garde de faire pénétrer le nouvel idéal dans l'esprit du personnel formé à d'autres traditions, n'est-il pas à craindre que l'ancien principe, qui ne faisait voir dans l'enfant qu'une volonté à réduire et une intelligence à orner, ne rentre dans le lycée nouveau avec le mépris de l'hygiène, la peur de l'indépendance, le culte de la forme et tout le cortège des vieilles méthodes? Et que l'on ne dise pas que c'est là une crainte exagérée. Trop de faits la justifient. Sans parler de l'érudition et du formalisme qui survivent dans l'enseignement secondaire [1], qu'on se rappelle que certains professeurs

1. « J'ai connu tel professeur de sixième qui arrivait en classe avec des grammaires latines en quatre langues; il enseignait à ses élèves la déclinaison de Plaute avec celle de Cicéron; tel autre enseignait à ses élèves de cinquième les déclinaisons grecques et tous les dialectes, avec les 30 pages réservées à la troisième déclinaison par une grammaire d'enseignement supérieur. » (Déposition de M. l'abbé Pasquier, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 296, col. III.) — Dans la *Réforme de l'Enseignement par la philosophie*, M. Fouillée parle d'une grammaire à l'usage d'enfants de treize à quatorze ans où on les initie à la phonétique du moyen âge; où on « leur apprend que *a* après *c*, *g* non précédé d'*o* ou *a*, et après *j*, devient *ié* : capra, chièvre, mand(u)care, mangier; de même après une consonne suivie d'*é*, *i* en hiatus : basiare, baisier, etc.... Cela dure quatre-vingt-treize pages » (p. 30). L'auteur signale également (p. 44), l'étude des « retroenges », des « servantois », des « motets », etc., et des sujets de composition qui n'ont rien d'éducatif, tels l lettre d'Alceste à un ami de Benserade qui lui avait demandé son avis sur les sonnets de *Job* et d'*Uranie*.

Digitized by Google

dictent encore leurs cours comme au temps où il n'y avait pas de livres imprimés; que naguère un proviseur répondant à un jeune homme de dix-huit ans qui sollicitait une liberté pour ses camarades : « Je n'ai pas confiance dans les élèves [1] »; et qu'il y a quelques années, dans un lycée situé à la campagne et entouré d'un parc, les récréations se passaient en des cours dont il était interdit de franchir les limites [2]. Ne reconnaît-on pas là l'esprit du moyen âge qui subsiste, encore assez vivace pour paralyser les efforts de l'éducation libérale?

Supposons, au contraire, des professeurs amenés par leurs études à prendre conscience des fins de l'éducation, et particulièrement de l'enseignement secondaire au XXe siècle. Ils savent qu'ils ne doivent pas seulement orienter des êtres humains vers la perfection de leur nature, mais aider la jeunesse des classes privilégiées à s'adapter aux besoins de son temps afin de le servir. Supposons que, pénétrés de la grandeur de leur tâche et de ses difficultés, ils ne l'abordent qu'après s'être éclairés sur les moyens de la faire. Alors tout se modifie. Plus de pression sur les intelligences et sur les volontés, plus de formalisme, plus de surmenage. N'ignorant point les lois qui gouvernent le développement physique et mental de l'enfant, ils évitent de troubler les périodes d'inertie salutaire qu'il traverse parfois et proportionnent son travail à l'effort qu'il peut fournir. Plus soucieux de son développement normal que de la discipline extérieure, ils encouragent ses jeux et ses libres incur-

1. *Enquête sur l'enseignement secondaire*, *op. cit.*
2. *Idem*, p. 349, col. II.

Digitized by Google

sions dans la campagne où, affranchi de la surveillance, il s'attarde près des choses et des êtres et vit avec la nature, qui a plus à lui apprendre que notre pédagogie ne peut le soupçonner. Accoutumés à voir les questions de haut, ne s'exagérant point l'importance de leur propre enseignement, ils n'étouffent pas la curiosité native sous l'amas des détails. Familiarisés avec les méthodes, ils se gardent de faire apprendre par cœur ces résumés sans vie qui laissent croire qu'on peut tenir la science dans un cahier de notes, et le tout des choses dans des formules. Professeurs de langues vivantes, ils ne font pas étudier l'anglais ou l'allemand avec les procédés usités autrefois pour le grec ou le latin, et habituent à converser tout autant qu'à traduire. Professeurs de physique ou de chimie, de zoologie ou de mathématiques, ils les enseignent de manière à ce qu'elles soient réellement une discipline de l'esprit, s'appliquant moins à parcourir l'étendue des programmes qu'à initier l'élève aux méthodes de démonstration, à faire sentir la portée des problèmes et comprendre que les sciences ne s'apprennent ni par les livres, ni par des expériences suivies d'un œil distrait, mais par l'observation directe et le travail personnel. Professeurs de littérature ou d'histoire, ils ne s'attardent pas aux faits et aux pensées sans influence durable, expressions d'une nature inférieure et qui doit disparaître : ils ne retiennent du passé que les idées et les sentiments éternels, parce que véritablement humains. Écartant le convenu dans le choix des sujets, ils ne permettent pas à l'élève de parler des choses qu'il ignore à l'aide de phrases toutes faites empruntées aux manuels; mais ils ne le laissent pas davantage, sous prétexte de

Digitized by Google

réagir contre la méthode autoritaire, jouer avec les idées et se complaire à ces analyses dissolvantes, aussi funestes à l'esprit que l'absence de critique. Préoccupés de l'éducation morale, sachant que, contrairement au proverbe, le savoir n'implique nullement le pouvoir, ils s'efforcent de faire aboutir la pensée à l'action. Sans initier prématurément les jeunes gens à la vie, ils s'appliquent à leur en faire sentir les devoirs, à comprendre que si la société s'impose des sacrifices pour entretenir des écoles secondaires et donner à quelques-uns des connaissances plus étendues, ce n'est pas pour leur permettre de figurer avantageusement dans le monde, mais pour lui rendre plus de services et travailler à faire la vie meilleure aux moins privilégiés. Et leur enseignement ne s'adresse pas qu'aux élèves d'élite, aux « forts en thème ». Sachant que tout être, si pauvrement doué qu'il paraisse, a ses aptitudes particulières que la sympathie seule peut découvrir et encourager, ils font appel à d'autres énergies qu'à ces facultés intellectuelles qui ont peu de chose à voir avec les forces vives de l'âme. Aussi ne croient-ils pas leur devoir terminé quand leur cours est fini. Ils se ménagent toujours, soit dans la classe, soit au dehors, l'occasion de quelques entretiens familiers avec les élèves. Mais, tout en étant pour eux des guides et des amis, ils n'interviennent qu'avec une extrême discrétion dans leur existence intime. Loin d'imiter ces maîtres qui traitent l'enfant comme une cire molle et prétendent y inscrire le plus de leurs pensées, ils respectent son individualité naissante, le développement spontané et original de sa nature. Ils se gardent de cette tendresse insinuante, de cette

Digitized by Google

sorte de suggestion spirituelle qui amène les êtres à un abandon d'autant plus dangereux qu'il conserve les apparences de la liberté. Jamais on ne les voit s'interposer entre l'enfant et le principe mystérieux de la vie, l'Esprit qui est, en définitive, le véritable éducateur. Solidaires enfin, travaillant avec les parents à une œuvre commune, ils n'ignorent pas leurs collaborateurs et s'entendent avec eux pour éviter à l'enfant ces oppositions d'influences, si contraires au développement harmonieux de la jeunesse. De tels maîtres, quel que soit le milieu où on les place, si imparfaits que soient les programmes et les règlements, auront bientôt tout amélioré. Aucun décret de réforme ne vaut l'homme qui porte ainsi en lui une puissance de réformation. Il y a plus. C'est parmi les professeurs, il ne faut pas qu'on l'oublie, que se recrutent les administrateurs de l'enseignement secondaire, ceux qui décident de son orientation, de ses rapports avec les enseignements primaire et supérieur du rôle que doivent avoir les professeurs femmes dans les lycées de garçons et les professeurs hommes dans les écoles secondaires de jeunes filles, des connaissances qu'il convient de donner aux classes dirigeantes pour les élever à la hauteur de leur rôle, et de maintes difficultés qui se renouvellent avec les temps. Quelle force n'aurait pas l'éducation secondaire dans tous les pays, si les questions qui s'y imposent n'étaient désormais tranchées que par des hommes accoutumés à envisager les choses de l'enseignement à la lumière des principes!

Former des éducateurs est donc la première solution du problème. « Donnez-moi la préparation des maîtres, et je tiens tout le reste pour secondaire, »

Digitized by Google

disait il y a quelques années l'évêque de Hereford [1]; et naguère, un auteur américain, traitant du malaise de l'enseignement et de ses remèdes, donnait à son étude ce titre significatif : *Wanted a teacher!* On demande un professeur [2]....

*
* *

— A quoi bon insister? nous dit-on. Nul n'a jamais douté que le facteur principal de l'enseignement ne fût le professeur. Si l'on pouvait avoir dans tous les lycées des maîtres « remplis d'un enthousiasme qui ne calcule jamais ses sacrifices » [3], pour parler comme les utopistes d'outre-mer, qui dépeignent en traits lyriques le professeur idéal, « doué d'une puissance de labeur infinie qui procède d'une puissance infinie d'amour [4] », « inspirateur d'âmes, travaillant dans l'esprit des prophètes, des prêtres et des poètes », il est évident que la question de l'enseignement secon-

1. Cité par miss Hugues qui rapporte maints jugements analogues, entre autres celui de Cygnœus, le grand éducateur qui organisa l'enseignement en Finlande : « Je veux, disait-il, commencer par le début logique, la question fondamentale. Je veux d'abord fonder un collège normal pour les professeurs. Que j'aie un corps de professeurs capables et actifs et j'aurai le principal. » (*The Training of Teachers. Education in the nineteenth century*, Cambridge, 1901). — « Toute la question des réformes et du progrès de l'éducation, dit également le Révérend Spalding, se ramène à employer de bons professeurs et à éliminer les mauvais. » (*The University and the Teacher, Report of the Commissioner of Education*, 1898-1899, Washington, t. I, p. 634.)

2. *Educational Review*, décembre 1900, James H. Canfield.

3. *Idem.*

4. *The University and the Teacher*, art. cit.

Digitized by Google

daire serait bientôt résolue. Mais, comme le demandait certain journal anglais en dressant, d'après un confrère américain, la liste des cinq variétés de l'éducateur modèle et des sept vertus qui lui sont nécessaires : « Où trouver de tels éducateurs? voilà le problème... » Problème insoluble, non seulement parce qu'au maître qu'on rêve, un saint doublé d'un artiste et d'un savant pourrait seul élever la jeunesse, mais parce que, en réalité, les plus modestes aptitudes pédagogiques sont des qualités natives. On peut, à la rigueur, former un professeur : c'est affaire de culture intellectuelle et de pratique de l'enseignement; mais s'imaginer que des cours quelconques, des lectures et des théories pourront faire naître et développer le tact, la bienveillance, et ce rayonnement d'âme auquel on reconnaît le véritable éducateur, c'est commettre une erreur pareille à celle de ces théologiens qui se figurent que l'étude des dogmes peut inspirer l'amour de Dieu. Aussi naïf était ce Yankee écrivant avec assurance : « On aura de bons professeurs quand on y mettra le prix ».

Ainsi parlent des hommes dont quelques-uns sont des maîtres distingués, d'autant plus sceptiques à l'endroit de la pédagogie, qu'ils se sont fait eux-mêmes une philosophie de l'enseignement. Et il y a une part de vérité dans leurs objections. En une certaine mesure, la formation des professeurs ne relève ni de l'école, ni des livres. Comme celle de l'artiste, elle échappe à l'influence humaine. Toutefois, si l'on n'a jamais vu le peintre ou l'orateur dispensés, par leurs dons naturels, de méditer l'œuvre des maîtres et de s'initier aux règles qu'ils ont suivies, pourquoi en serait-il autrement de l'éducateur? Pourquoi dans cet

Digitized by Google

art, difficile entre tous, qui consiste à développer des êtres humains, pourrait-on se fier à ses seules lumières? On prétend, il est vrai, que la pratique de l'enseignement en révélera les lois. En est-on bien certain? — Voici des jeunes gens sortant de l'Université ou de l'École normale; durant plusieurs années, ils se sont donnés exclusivement à des recherches d'histoire ou de philologie, des travaux de laboratoire ou de mathématiques supérieures; un jour, après quelques leçons transcendantes, faites devant un jury de savants, à une classe imaginaire, on les nomme professeurs dans un lycée, on leur confie des élèves réels. Peut-on supposer sérieusement que, sans y être préparés, ils vont découvrir soudain et la valeur relative des connaissances au point de vue éducatif, et le rôle social de l'enseignement secondaire, et la psychologie de l'enfant et les meilleures méthodes? A moins de les croire inspirés d'en haut, on ne peut l'espérer. On insiste et l'on assure qu'ils se formeront avec le temps. — Sans doute, après des années de tâtonnements et d'erreurs, dont professeurs et élèves sont également victimes, une partie des maîtres apprennent à élever la jeunesse. Mais tous n'y réussissent pas. L'expérience journalière, quand elle n'est point vivifiée par des principes réfléchis et vraiment assimilés, n'a souvent d'autre effet que de rétrécir l'horizon; et aux empiriques qui opposent ici le *Fit fabricando faber*, il n'est pas inutile de faire observer qu'à faire médiocrement sa classe dès le début, la seule habitude que l'on risque de prendre est de la faire toujours mal sans s'en apercevoir.

Il est d'autres esprits à qui la formation des éducateurs n'apparaît pas seulement comme une préoc-

Digitized by Google

cupation inutile, mais une utopie dangereuse. Séduisante en théorie, il leur semble qu'en réalité elle ne peut avoir d'autres résultats que d'embarrasser le maître de principes et de formules, l'engager dans cette voie d'abstraction qui, selon le proverbe allemand, est le chemin de l'enfer — et de la perdition pédagogique [1]. C'est, en effet, lui donner l'illusion de connaître cette force mystérieuse qu'est l'âme de l'enfant et la prétention de la diriger; c'est substituer à cette pédagogie souple et vivante, faite d'observations personnelles et peut-être d'erreurs, mais en tous cas d'erreurs fécondes, la rigidité d'un système. Il y a plus. Toute doctrine pédagogique n'est que la traduction dans le langage de l'éducation d'une conception religieuse, politique et sociale de l'existence. Or, ce qui fait la vitalité d'une nation, c'est précisément la complexité des idéaux divers, et parfois contradictoires, qui se développent et s'opposent librement, et dont chacun ne disparaît qu'après avoir en quelque sorte épuisé sa vertu au profit de ceux qui lui survivent. Brusquer cette évolution naturelle, c'est jeter le trouble dans les esprits et les institutions. Il serait donc infiniment dangereux qu'un corps aussi fortement constitué que celui du personnel enseignant, en orientant la jeunesse vers un idéal officiel, donnât l'appui de son influence à une pédagogie d'État. D'ailleurs, qui déterminera cet idéal et comment le faire accepter aux maîtres? Si naguère le chef d'un grand peuple européen a pu enjoindre à ses professeurs de n'élever les jeunes gens que d'après des théories strictement nationales et de lutter contre le

1. Der Weg zur Holle mit Abstractionen gepflastert ist.

Digitized by Google

socialisme, en bien des milieux, en Angleterre, par exemple, où quelques-uns redoutent déjà les timides mesures d'organisation du corps professoral, décrétées par l'*Éducational Bill* de 1899, de telles instructions seraient difficilement accueillies. Il en serait de même en France, où la liberté intellectuelle des universitaires est si entière que l'on a pu dire avec raison que « toutes les opinions politiques et religieuses ont des représentants parmi eux [1] ». Que deviendrait cette indépendance, garantie de dignité et d'influence morale, le jour où l'État prétendrait former des éducateurs? Dira-t-on que ce sont précisément les Universités qui devront elles-mêmes fixer leur idéal? Ce serait les faire sortir de leur rôle. Leurs conseils ne sont pas des conciles, ni leurs chefs des pontifes souverains. De quel droit, avant de conférer les grades, imposeraient-elles à leurs futurs membres une sorte de credo laïque? On voit où conduit cette prétention de « former des éducateurs » : elle n'aboutit, en fait, qu'à remplacer les hommes par des théories, à fausser l'évolution des idées et à supprimer la liberté des maîtres.

Si ces craintes étaient fondées, si la préoccupation de former des éducateurs ne devait aboutir qu'à une sorte de mainmise sur les intelligences, mieux vaudrait, certes, le conflit de principes, et même l'anarchie, que cette dictature pédagogique. Toutefois, il est permis de se demander si l'amour de la liberté ne crée pas ici des périls imaginaires? Il a été des épo-

1. M. Ch.-V. Langlois, *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, p. 37. (Librairie Georges Bellais, Paris, 1900.)

Digitized by Google

UNIVERSITY

ques, il est vrai, où la force exerçait sur les intelligences une tutelle oppressive et, au XIXe siècle même, on a pu voir un Taine refusé au concours de l'agrégation pour cause d'hérésie philosophique. Mais ces temps ne sont plus, et le moyen le plus sûr d'en éviter le retour, n'est-ce pas précisément de pénétrer les maîtres de la jeunesse de la nécessité de former des intelligences libres et des consciences éclairées, respectueuses de la pensée d'autrui? On peut se demander également si l'idée que quelques-uns se font de la science de l'éducation, science jeune et vivifiée par les découvertes récentes de la physio-psychologie, qui ouvre des horizons nouveaux et pose les problèmes en invitant chacun à les résoudre, s'accorde avec la réalité? Ne se la représentent-ils pas encore sous les traits de la vieille pédagogie, catéchique et autoritaire? Former des éducateurs, ce n'est pas leur imposer un idéal arbitraire et des solutions toutes faites qui les dispensent de réfléchir : c'est les rendre plus conscients de l'idéal auquel aspirent les sociétés modernes, et les aider à rechercher eux-mêmes les méthodes les plus propres à le réaliser. — « Mais, reprend-on, il ne faut pas que les mots masquent ici la vérité des choses : en fait, ou l'on partira de certains principes que l'on imposera, et c'est le sacrifice de la liberté; ou l'on s'en tiendra à des généralités inutiles, à des vérités de sens commun, que tout esprit cultivé eût pu découvrir lui-même, et qui perdent leur saveur à être formulées *ex cathedra.* » On ne semble pas voir qu'entre ces deux alternatives, il y a place pour l'étude des faits et la libre discussion des théories. Or la question est précisément de savoir si, pour se faire une idée juste de l'enseignement et

Digitized by Google

éviter un individualisme étroit, pour dégager des différents systèmes les vérités communes, plus nombreuses qu'on ne le croit d'ordinaire, et en prendre nettement conscience, pour se rapprocher enfin du but de la liberté, qui est l'union volontaire des esprits dans une vérité plus large, il est inutile aux maîtres d'étudier ensemble les principes de l'éducation? Remarquons, d'ailleurs, que ces intransigeants qui sacrifient volontiers la culture professionnelle de l'éducateur à son indépendance, oublient qu'il est une manière d'aimer la liberté favorable à la servitude. Quoi que l'on fasse, on ne peut se maintenir dans la liberté absolue. Ici, comme partout, il faut choisir entre deux autorités : la tradition des penseurs, des génies qui ont entrevu quelques-unes des lois de l'éducation humaine, et celle des esprits ordinaires qui enseignent d'une manière empirique selon les procédés usités avant eux. L'une est faite d'idées vivantes, l'autre de routines, et quiconque refuse de s'initier à l'une est forcément asservi par l'autre.

Nous aimerions ne pas insister davantage, car c'est un rôle ingrat de rappeler ce qui divise. Cependant les préventions contre la formation des éducateurs de l'enseignement secondaire sont telles, qu'il nous faut encore dire un mot d'une dernière objection. Elle se rattache d'ailleurs à la précédente. Après avoir soutenu que l'État outrepasserait ses droits et violerait les consciences s'il se permettait de présenter aux maîtres les principes de l'enseignement, quelques-uns ajoutent avec une logique singulière : « Point d'éducation sans doctrine; or, tout Gouvernement qui décrète la neutralité des écoles publiques s'interdit d'en avoir une; il ne peut donc avoir d'éducateurs et

Digitized by Google

perdrait sa peine à vouloir en former ». — Et l'on rappelle, à l'appui de ce raisonnement captieux, les divergences des philosophes en matière de principes, « Suivez-les, nous dit-on, entendez-les conférer sur les choses de l'éducation [1], et vous les surprendrez, ces hommes savants et si sûrs d'ordinaire de leurs méthodes, hésitant dans les questions morales, se demandant avec Tolstoï jusqu'à quel point on a le droit d'agir sur une âme, de créer des croyances, et à quel titre eux, du moins, pourraient le faire? Et ce ne sont pas là leurs seules hésitations. Ils ne savent à quels procédés d'enseignement recourir. Convient-il de s'adresser à la raison ou au sentiment? Doit-on fonder la morale sur la solidarité ou sur la dignité de la personne humaine? Discuter les théories, ou se contenter d'affirmer le devoir et d'exposer les faits de la morale pratique? Instituer des conférences régulières, sorte d'homélies ou de sermons, ou s'en tenir aux conseils que suggère le travail de la classe, et surtout à l'influence du maître? Autant de problèmes dans lesquels ils tâtonnent. En cette incertitude, comment prétendre former les consciences et les cœurs? Les professeurs se reconnaissent eux-mêmes si impuissants, ils redoutent si vivement le ridicule de se poser en « anges gardiens laïques » de la jeunesse, que les meilleurs s'abstiennent et n'abordent les questions morales qu'avec une extrême réserve ». — Et de cette attitude, on conclut de nouveau, sauf à le leur reprocher ensuite comme un vice radical, que si les

1. Voir *L'Éducation morale dans l'Université.* (Enseignement secondaire.) Conférences et discussions présidées par M. A. Croiset (Alcan, 1901).

Digitized by Google

établissements de l'État peuvent donner l'instruction et avoir des maîtres distingués, ils n'auront jamais d'éducateurs.

Dans les pays où les écoles publiques ont cessé d'être confessionnelles, ces arguments touchent quelques personnes. C'est surtout en France qu'ils font le plus d'impression. On ajoute d'ailleurs, pour leur donner plus de force, que s'il n'y a pas d'éducation sans doctrine, il n'y en a pas davantage sans une intimité constante entre l'élève et le maître, intimité qui n'est point compatible avec la vie des professeurs de l'enseignement public.

On ne désarme pas ici les adversaires de l'enseignement de l'État en rappelant, comme on le fait d'ordinaire, les circulaires ministérielles inspirées par le souci de l'éducation et l'exemple de certains universitaires qui ont eu sur leurs élèves une heureuse influence. Ce que l'on conteste, en effet, ce n'est pas la valeur personnelle de tel ou tel maître, ni les préoccupations de l'État, à l'endroit de la culture morale : c'est la possibilité d'élever la jeunesse sans doctrines arrêtées et sans professeurs partageant toute sa vie. — Mais l'objection commence à s'évanouir, dès qu'on réfléchit à l'inanité des théories en matière d'éducation morale. Ce qui agit sur l'âme, les maîtres de la vie intérieure le savent bien, eux qui jamais ne systématisent, ce ne sont pas les formules, expressions temporaires et toujours imparfaites de la vérité, mais l'esprit. Or si l'Université n'a pas de doctrines, au sens dogmatique du mot, elle a un idéal, héritage de la morale antique pénétrée de l'esprit chrétien et sur lequel, malgré leurs divergences, ses professeurs sont entièrement d'accord. Il ne s'agit pour eux que d'en

Digitized by Google

prendre une conscience toujours plus profonde et de rechercher les moyens de le réaliser dans les faits. C'est là précisément l'objet de la préparation des éducateurs. — Que cet idéal, quoique très élevé et n'aspirant à rien moins qu'à la fraternité et la justice totales, ait exactement la vertu de l'Évangile, nul ne songe à le prétendre. Mais dans l'état actuel de la pensée humaine et de ses divisions, c'est le fond commun où les esprits peuvent s'unir, le terrain incontesté sur lequel doit s'édifier tout d'abord la vie morale, sans laquelle la religion elle-même ne trouverait point de bases. — Quant à la discrétion avec laquelle les maîtres abordent les problèmes moraux, et à l'hésitation de quelques-uns à l'endroit des méthodes, rien de plus naturel. Elles procèdent, l'une du respect de l'âme de l'enfant et du droit des familles qui en ont après tout la direction suprême; l'autre d'un sentiment, qui ne saurait être trop vif, des difficultés d'un enseignement auquel tous ne sont pas encore assez préparés et du désir de le rendre efficace [1]. D'ailleurs, à la condition qu'on ne puisse jamais l'attribuer à l'indifférence ou au manque de convictions, une certaine réserve ne messied point dans

1. Voir l'étude de M. Lalande sur *Les principes universels de l'éducation morale* (*Revue de Métaphysique et de Morale*, mars 1901. Librairie A. Colin). L'auteur y formule les principes « sur lesquels tous les philosophes sont d'accord, et qui suffisent pour définir et reconnaître un honnête homme, chez les contemporains d'Aristote comme chez nos concitoyens. Puis, comme le problème qui se pose, et qu'on nous pose, n'est pas seulement de former un homme en général, mais encore de donner à nos enfants les directions morales nécessaires à l'État, à l'heure et à la situation présentes », il indique « les vérités plus spéciales qu'on peut avoir besoin de poser en vue de cette formation ».

Digitized by Google

l'expression des vérités morales. N'est-elle pas plus éducative que la présomptueuse confiance d'un maître qui verserait l'absolu avec assurance et pour ainsi dire à pleines mains?

Reste la théorie selon laquelle on ne peut élever les jeunes gens si l'on ne vit toujours avec eux. Elle nous paraît reposer sur une confusion. Oui, si l'éducation consiste à régler les gestes d'après le code des convenances mondaines, à forcer la personnalité de l'enfant et à s'y installer, à penser et à vouloir pour lui afin qu'il ne puisse jamais se passer de guide, on ne saurait trop le surveiller et le diriger. Mais l'éducation n'est pas un dressage ni l'apprentissage de la servitude. C'est le développement des êtres selon leur nature propre, et rien n'est plus contraire à leur épanouissement normal que la présence continue d'un observateur. On invoque, il est vrai, pour la justifier l'exemple de la vie de famille et des écoles anglaises où « tutors » et élèves habitent la même maison. On oublie que la famille, si préoccupée qu'elle soit de ses devoirs, ne croit pas nécessaire de ne laisser jamais l'enfant seul avec lui-même, et que l'Angleterre ignore le régime de l'internat et des études surveillées. Quant aux « tutors », hommes généralement mariés et mêlés à la vie sociale, ils laissent à leurs élèves une grande indépendance. Certes, nous n'hésitons pas de notre côté à reconnaître que, dans nombre d'écoles secondaires publiques, les relations de professeurs à élèves devraient être plus fréquentes. Mais entre des rapports cordiaux et la vie commune, il y a une séparation de principes. Le véritable éducateur, ce n'est pas celui qui ne quitte jamais ses élèves, mais celui qui s'efface et travaille à se rendre inutile. C'est d'ail-

Digitized by Google

leurs une illusion psychologique de croire que plus on vit avec l'enfant, plus on l'entoure de conseils et de tendresse insinuante, plus on agit sur lui. Outre que l'influence la plus vive risque de s'affadir dans une promiscuité de tous les instants, l'enfant, pour peu qu'il ait quelque valeur, dérobe instinctivement son moi devant une telle obsession et ne laisse de prise qu'à la surface. Infiniment plus profonde est l'action du maître qui, gardant sa vie intime où il se retrempe, reste une puissance morale, et d'un mot, d'un regard donné de loin en loin, sait éveiller une force dont l'action se prolonge bien au delà de sa présence.

Il est donc vrai que, sans imposer au professeur la vie commune avec les élèves et une doctrine, on peut attendre de lui qu'il fasse œuvre d'éducateur — à condition toutefois de l'initier à sa tâche. Ce n'est pas qu'une préparation quelconque puisse jamais transformer en éducateur un esprit purement intellectuel et fermé aux choses de l'âme; mais il est des épreuves qui peuvent permettre d'éliminer à temps de l'enseignement secondaire les médiocrités qui s'y fourvoient, et fournir aux autres les moyens de développer leurs aptitudes.

Il nous reste à voir comment cette préparation est organisée dans les pays étrangers, non certes pour copier leurs méthodes : chacun doit se faire les siennes. Cependant par delà les traits spéciaux qui le différencient en chaque nation, le problème a un caractère général. Il n'est donc pas inutile de savoir comment les autres le tranchent, pour le résoudre soi-même d'après son génie propre et dans un esprit véritablement humain.

Digitized by Google

Digitized by Google

DEUXIÈME PARTIE

DE LA FORMATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A L'ÉTRANGER

Digitized by Google

Digitized by Google

CHAPITRE III

Questions d'organisation générale.

Rien de plus complexe au premier abord que la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire dans les différents pays. Qu'il s'agisse d'écoles publiques ou privées, de règles administratives ou de mesures pédagogiques, chacun a son système et, tous se faisant des emprunts, la question paraît inextricable. Cependant, en s'élevant au-dessus des particularités, on peut discerner quelques traits généraux.

Si l'on envisage la formation des maîtres de l'enseignement public, et parmi eux des professeurs de lettres et de sciences qui constituent la classe la plus nombreuse, au point de vue de ses rapports avec l'État, on voit qu'à l'étranger le problème a été résolu de trois manières différentes. En certains pays, tels que la Prusse, la Suède, la Finlande, l'Autriche, la Hongrie, la Russie, l'État s'est réservé le droit exclusif de former ses professeurs, ou tout au moins d'achever leur préparation; en Roumanie, il s'est attribué également le monopole de la formation des

Digitized by Google

professeurs femmes. En ces pays, nul ne peut donc obtenir une chaire dans un établissement secondaire public s'il n'a fait ou complété ses études dans une école du Gouvernement[1]. En d'autres, l'État, bien qu'ayant créé des institutions pour la formation des professeurs, les autorise à se préparer en des établissements privés et ne se réserve que le contrôle final des études. C'est ce qui a lieu au Japon, où les candidats, hommes et femmes, qui ont suivi les cours des écoles libres doivent, avant d'être acceptés dans l'enseignement public, se présenter devant un Comité spécial nommé par le ministère. Des dispositions analogues sont prises en Russie pour les professeurs femmes qui ont étudié dans les écoles privées. En Norvège, quoique les professeurs se préparent presque toujours à l'Université d'État de Christiania, il leur est permis de faire leurs études à Copenhague, à Upsal, à Paris, ou dans une Université allemande; mais l'examen d'État est obligatoire pour tous les maîtres de l'enseignement public. Citons encore la Belgique où, d'après le régime créé par les lois de 1890-1891 et qui semble à plusieurs « le plus conforme au principe absolu d'enseigner[2] », les professeurs de l'État peuvent prendre leurs grades dans les Universités libres : le Gouvernement n'exige d'eux

1. En Suède, les candidats peuvent se préparer aux Universités libres de Stockholm ou de Gottembourg et dans les établissements d'enseignement secondaire privé; mais ils ne peuvent être nommés professeurs dans une école secondaire publique sans avoir fait des études de pédagogie dans un établissement de l'État. Il en est de même en Finlande.

2. *Congrès international de l'enseignement moyen.* Rapports préliminaires (Formation, recrutement et mode de nomination du personnel, par M. Wittmann), Bruxelles, 1901.

Digitized by Google

qu'une épreuve pédagogique consistant en une leçon publique sur un sujet choisi dans le programme des athénées. Ailleurs enfin, en Grande-Bretagne, au Canada, aux États-Unis, le Gouvernement n'ayant pas assumé la direction de l'enseignement secondaire, laisse la préparation des maîtres à des établissements locaux qui n'ont que peu ou point d'attaches avec le pouvoir central[1].

Des divisions tout autres, mais aussi tranchées, se marquent dans la nature des Institutions adoptées en chaque pays pour la formation des professeurs. Les uns ont préféré la centraliser en des écoles spéciales. Le Japon, par exemple, a créé à Tokyo deux Écoles normales supérieures, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes. La Belgique, sans parler de nombreuses écoles privées[2], a pour les maîtres de l'enseignement moyen exclusivement[3] quatre Sections normales d'État, deux pour les femmes à Bruxelles et à Liège, et deux pour les hommes à Gand et à Nivelle. D'autres, au contraire, le Danemark, la Norvège, la Hollande, la Suisse, l'Espagne, ne confient qu'à l'Université la préparation des maîtres. Entre les deux systèmes se place le régime des pays

1. Les *State Normal Schools* et les *State Universities* qui, aux États-Unis, préparent souvent les professeurs de l'enseignement secondaire, ne sont pas, malgré leur dénomination, des établissements d'État au sens où nous l'entendons en Europe : ce sont des établissements locaux, relevant de tel ou tel État de l'Union américaine, et non du gouvernement fédéral.

2. Une pour les hommes à Malonne, et huit pour les femmes à Champion, Eccloo, Jupille, Landen, Louvain, Nivelle, Thielt, Tournai.

3. Les professeurs d'athénées se préparent dans les Universités.

Digitized by Google

où les études du professorat, commencées à l'Université, s'achèvent en différentes Institutions, ou peuvent se faire *ad libitum*, soit à la Faculté, soit aux écoles spéciales. Telles sont l'Allemagne, où les Universités laissent généralement aux séminaires la préparation pédagogique des maîtres; la Roumanie, avec ses deux séminaires rattachés aux Universités de Iassy et de Bucarest; la Finlande, avec son *Normallyceum* finnois et son *Normallyceum* suédois pour les professeurs hommes, et ses *Fortbildnings-läroverk* pour les professeurs femmes; la Suède, avec ses cinq grands lycées classiques de Copenhague, d'Upsal et de Lund où les maîtres achèvent leur préparation au point de vue de la pédagogie théorique et pratique; la Russie, avec ses Instituts historico-pédagogiques de Saint-Pétersbourg et de Niéjin, ses cours pédagogiques de Saint-Pétersbourg et de Moscou, etc., ou encore la Hongrie, qui a créé pour les hommes les écoles normales de Kolozvar et de Budapest, relevant des Universités du même nom, ainsi que le collège Eötvös (Budapest), destiné aux études scientifiques, et, pour les femmes, l'École Élisabeth, dont les élèves sont autorisées à compléter leurs études aux cours de la Faculté. Enfin, il faut réserver une place à part pour le Canada, les États-Unis et la Grande-Bretagne qui, n'ayant point posé de limites aux divers ordres d'enseignement ni de règles à la préparation des professeurs, ont vu surgir, autour des Universités ou à leur centre même, nombre de cours et d'Institutions libres pour former, séparément ou en commun, le personnel des écoles primaires et secondaires. Citons, en Irlande, les cours annexés à l'Université de Dublin; dans le pays de Galles, les

Digitized by Google

deux collèges universitaires de Wales et de North Wales pour les professeurs hommes, et le collège de South Wales pour les professeurs femmes; en Écosse, les cours des Universités d'Édimbourg, d'Aberdeen et de Glascow; en Angleterre, ceux des Universités d'Oxford et de Cambridge, suivis surtout par les futurs professeurs de lettres, et ceux de la Victoria University et de l'Université de Durham, fréquentés plus spécialement par les candidats à l'enseignement des sciences; le Day Training College, sorte de séminaire créé par le Collège des Précepteurs; le Yorkshire College (Leeds), l'Owen College (Manchester), l'University College (Liverpool) et, pour les femmes exclusivement, les collèges de Maria Grey, de Bedford, de Mary Datchelor, à Londres; le collège de Cheltenham, le collège de Sainte-Marie, à Paddington; le Training Cambridge College et les conférences organisées par la célèbre Public Day School Company. Quant aux États-Unis, la plupart de leurs établissements d'enseignement supérieur, les Universités Columbia, Harvard, Cornell, Clark, Brown, celles de New-York, de Chicago, de Syracuse, d'Iowa, de Michigan, du Wisconsin, les collèges de Wellesley [1], Mount-Holyoke, Bryn Mawr, Swarthmore, etc., ont créé des chaires de science de l'éducation. En 1896-1897, sur 432 Universités et collèges, 220 avaient des cours de pédagogie. En 1897-1898, il existait, en outre, aux États-Unis, pour la préparation des maîtres primaires et secondaires, 167 Écoles normales

1. Voir *The Educational Systems of Great Britain and Ireland*, par M. Graham Balfour, p. 218 (Oxford, 1898), et *Education in England, Wales, Scotland and Ireland*, Royal Commission for the Paris Exhibition, Londres, 1900.

Digitized by Google

publiques, 178 Écoles normales privées, 1487 *Teachers Training Classes*, plus une multitude de *Training Schools*[1], de *State Normal Colleges*, et de *Teachers' Institutes*, divisés eux-mêmes en Instituts de comté, de district et de cité, dont le nombre s'accroît chaque année pour répondre aux besoins des écoles qui exigent un personnel de plus de 400 000 membres, dont plus de 27 000 pour les High Schools[2]. Si intéressante que soit une telle variété d'établissements, on comprendra que nous nous bornions à la signaler sans prétendre en épuiser le détail[3].

1. En général, les Écoles normales, les *Training Classes*, etc., ont pour objet la préparation des membres de l'enseignement primaire; mais souvent elles préparent aussi les professeurs de l'enseignement secondaire.

2. En 1897-1898, on en comptait exactement 27 298, répartis entre 5 315 écoles secondaires publiques et 1 990 écoles secondaires privées. *Secondary education*, par M. E. Brown, p. 60 (Monographie publiée pour l'Exposition universelle de 1900).

3. « Si nombreuses et si fréquentes que soient devenues les Écoles normales, dit M. Hinsdale, elles sont bien loin de fournir aux écoles publiques un chiffre suffisant de maîtres préparés à leur profession. Il convient de remarquer, à ce propos, qu'il faut une grande armée de professeurs pour soutenir les écoles publiques du pays, et que la majeure partie d'entre eux ne reste en fonction que pendant une courte période. En 1896-1897, leur nombre total était de 403 333 et il s'accroît tous les ans de plusieurs milliers. On peut prendre pour accordé que 10 p. 100 se retirent tous les ans du service — estimation très modérée. On voit qu'il faut annuellement plus de 40 000 recrues pour remplir les cadres, et cela sans parler des besoins qui augmentent avec le développement de la nation. » (*The Training of Teachers*, par M. Hinsdale. Department of Education for the United States Commission to the Paris Exposition of 1900. Monographie 8.) — Voir également dans la même série : *Secondary Education*, par M. E. Brown, *The American College*, par M. H. West, *The American University*, par M. E. Perry, *The Education of Women*, par M. Thomas, et, dans le Manuel général de l'Instruction publique (28 octobre 1899), *Comment on enseigne la pédagogie aux États-Unis*, par M. W. S. Monroe.

Digitized by Google

Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, ces différentes Institutions, collèges, séminaires ou *Training Schools*, ne sont pas toutes soumises au régime de l'internat. Si plusieurs l'ont adopté, comme les écoles supérieures de Tokyo et les Sections normales de Belgique — encore la Section de Bruxelles n'a-t-elle que des externes et les autres en admettent-elles quelques-uns, — l'École supérieure des jeunes filles de Stockholm et les lycées normaux d'Helsingfors ont préféré le système différent. En Roumanie, on a renoncé depuis 1898 aux Écoles normales avec internat et on les a remplacées par des séminaires pédagogiques dont les élèves reçoivent une pension de 100 francs par mois pour vivre en ville[1]. En Russie, en Autriche, en Angleterre, en Amérique, les établissements sont, selon les localités, des externats ou des internats. Il n'est peut-être pas nécessaire d'ajouter qu'aux État-Unis une partie des écoles et des collèges où les jeunes gens se préparent au professorat sont des institutions mixtes; il en est de même en Finlande, et en Angleterre, d'après un juge informé, les collèges mixtes de professeurs sont ceux qui se développent le plus sûrement[2].

Quant aux conditions d'âge et de savoir imposées aux candidats pour entrer à l'Université ou à l'École normale, elles offrent naturellement une certaine uniformité. En Belgique, les futurs professeurs de l'enseignement moyen peuvent se présenter à dix-sept ans

1. *Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur en Roumanie*, Bucarest, 1898.

2. M. Graham Balfour, *The Educational Systems of Great Britain and Ireland, op. cit.*, p. 192.

Digitized by Google

au concours des Sections normales. En Angleterre, le Cambridge Training College et le Datchelor Training College admettent les candidates vers l'âge de dix-huit ans. En Roumanie, l'âge moyen des élèves qui se présentent aux séminaires pédagogiques est de dix-huit à vingt ans; il est de dix-sept à dix-huit ans en Hongrie, de dix-huit à vingt-cinq en Russie, de seize à vingt-deux au Japon, du moins pour les élèves de l'École normale supérieure de jeunes filles, les hommes pouvant s'incrire à tout âge à partir de dix-huit ans. Aux États-Unis, c'est également vers leur dix-huitième année que les jeunes gens entrent au collège ou à l'École normale. — Dans la plupart des pays, les candidats au professorat doivent être munis d'un certificat d'études secondaires, ou d'un diplôme équivalent. En Hollande, on ne peut être admis aux études universitaires si l'on n'a subi l'examen de fin de cours d'un gymnase « sexennal », ou si l'on n'est pourvu d'un diplôme délivré par une Commission d'État constatant que l'on a les connaissances requises. En Suède, en Norvège, en Finlande, en Danemark, on ne peut prendre ses inscriptions à l'Université sans avoir passé le baccalauréat ou le *Studentexamen*. En Roumanie, où le baccalauréat a été supprimé en 1888, nul ne peut se présenter aux concours d'admission des séminaires de Iassy et de Bucarest s'il n'a fait des études « lycéales » et subi l'examen de la dernière classe du lycée[1]. En Belgique, les candidats au professorat des athénées royaux ne peuvent commencer leurs études à la Faculté sans

1. *Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur en Roumanie*, Bucarest, 1898.

Digitized by Google

fournir un certificat prouvant qu'ils ont fait leurs humanités complètes, anciennes et modernes, et passé devant un jury d'État un examen préparatoire sur toutes les matières du programme d'humanités. En Hongrie, en Prusse, en Autriche, on exige le certificat d'un gymnase, le *Maturitätsprüfung*. Toutefois, l'on admet des équivalents. En Hongrie, par exemple, si l'on a fait ses études dans une école réale, on demande seulement un second certificat, prouvant que l'on a suivi dans un lycée des cours complémentaires de latin [1]; en Prusse, on n'exige des professeurs qui se destinent à certains enseignements (mathématiques, géographie, sciences naturelles, physique, chimie, français, anglais) que le certificat de maturité d'un *Realgymnasium* ou d'une école réale supérieure. Au Japon [2], pour se présenter aux concours des Écoles normales supérieures de Tokyo, il faut être pourvu du diplôme d'une École normale départementale, ou d'une école secondaire [3]. Aux États-Unis, on ne peut entrer au collège ou à l'École normale qu'avec le certificat d'études d'une High School et se faire inscrire à l'Université qu'avec le *A. B. degree* qui, en Amérique comme en Angleterre, est un diplôme d'enseignement supérieur. Remarquons cependant que, sauf l'Université Clark et l'Université catholique de Washington, toutes les Facultés ayant des cours pour les *Undergraduates*, il

1. *L'Enseignement en Hongrie, op. cit.*
2. *Notice sur l'École normale supérieure de Tokyo* (Tokyo Tsoukidji Kwappan Sèizohyo. M. G. M.).
3. Ajoutons que c'est le préfet qui choisit sur la liste des diplômés ceux qui sont autorisés à concourir (*Notice sur l'École normale supérieure de Tokyo*).

Digitized by Google

n'est pas indispensable d'être gradué pour se préparer aux examens du professorat. Aux États-Unis d'ailleurs, la liberté absolue de l'enseignement crée des régimes trop variés pour qu'on puisse déterminer exactement chacun d'eux. Il en est de même en Angleterre, où les titres requis pour l'inscription des candidats sont de nature si diverse que les collèges sont obligés de dresser tous les ans la liste détaillée des « équivalences » : le Cambridge Training College en admet huit; le Datchelor Training College neuf; le Maria Grey Training College onze, et, pour l'inscription aux examens du professorat, l'Université de Cambridge en accepte jusqu'à treize[1].

La durée de la préparation aux États-Unis et en Angleterre n'offre pas moins de variété. Elle peut se prolonger trois ou quatre ans et davantage, si le candidat, au sortir de la High School, veut prendre le

1. Voici, à titre d'exemple, un de ses derniers règlements (1900-1901) :

« Nul candidat ne pourra être admis à l'un des examens si il ou elle n'a :

1° Pris ses grades dans une Université du Royaume-Uni ou passé la licence ès arts à Saint-Andrews;

ou 2° Passé avec succès les parties 1 et 2 de l'examen précédent;

ou 3° Obtenu un certificat à l'un des examens supérieurs locaux des Universités d'Oxford et de Cambridge;

ou 4° Obtenu quelque certificat supérieur du Comité d'examen des Écoles d'Oxford et de Cambridge;

ou 5° Passé avec succès l'un des *Senior Local Examinations* des Universités d'Oxford et de Cambridge pour les sujets suivants : anglais, une langue ancienne ou moderne au moins, Euclide et l'algèbre; — ou passé l'examen du certificat de « Proficiency » (Durham), ou encore l'examen de membre associé du Collège des Précepteurs (mêmes sujets). — Les candidats qui ont déjà passé le *Senior Local Examination* peuvent se présenter aux examens du professorat, après avoir subi un examen spé-

Digitized by Google

A. B. degree et parfaire sa culture à l'Université, ou se réduire à quelques semaines s'il se contente d'entrer en l'un de ces nombreux établissements où les cours pédagogiques ne durent que deux trimestres et quelquefois moins encore. — Dans les autres pays, la durée des études oscille d'ordinaire entre trois et huit ans. Si elle n'est que de deux ans dans les Sections normales de Belgique qui ne préparent qu'à l'enseignement moyen, elle est de trois ans dans les Séminaires pédagogiques de Roumanie; de quatre en Russie, à l'Institut impérial de Saint-Pétersbourg et à l'Institut du prince Bezborodko à Nièjin; de trois à quatre ans en Suède, pour la préparation au professorat des classes inférieures du lycée, et de six à huit ans pour les autres; de trois à quatre ans en Italie, sauf pour les mathématiques supérieures qui

cial comportant ceux des sujets précédents sur lesquels ils n'auraient pas encore été interrogés;

ou 6° Passé l'examen de matriculation à l'Université de Londres;

ou 7° Été présenté à l'examen par un Collège normal approuvé par le Syndicat, d'après l'article V du règlement;

ou 8° Passé le premier examen ès arts de l'Université Royale d'Irlande;

ou 9° Passé l'examen préliminaire de l'Université Victoria;

ou 10° Passé l'examen des Certificats dirigés par l'*Education Department*, en prenant les questions de la seconde année et en étant classé dans la première division;

ou 11° Subi le *Senior Grade Examination* de l'*Intermediate Board d'Irlande* en mathématiques et « avec honneurs » en (A) langue moderne, (B) anglais, (C) latin, — ou en (A) et (B) *idem*, en latin, et « avec honneurs » en mathématiques;

ou 12° Passé l'examen de matriculation de l'Université Royale d'Irlande « avec honneurs » en deux sujets au moins;

ou 13° Passé l'examen préliminaire du *Joint Board* des Universités écossaises. » (*University of Cambridge Teachers' Training Syndicate Examination for certificates*, 1899, p. 3 et 4.)

Digitized by Google

exigent six années; de six semestres au minimum dans les Universités de Prusse, plus deux années d'études pédagogiques et de stage, de cinq ans environ en Hongrie, de six à sept en Norvège, etc.

A peine est-il besoin de dire qu'il n'y a pas lieu de discuter ces divergences d'organisation générale. Chacune d'elles répond à des besoins particuliers, et les inconvénients qu'elle peut avoir sont compensés par des avantages. Quand l'État, par exemple, se réserve le monopole de la préparation des professeurs et de la collation des grades, l'enseignement se maintient à un niveau supérieur, mais les expériences et les réformes nécessaires pour l'adapter aux besoins modernes sont retardées par des lenteurs administratives; lorsque, au contraire, la préparation est laissée à l'initiative privée, une partie des efforts individuels se dispersent à soutenir par vanité locale des établissements inférieurs à leur tâche[1], mais l'on voit surgir une multitude d'institutions dont la rivalité est utile au progrès. D'un autre côté, si les Écoles normales semblent favorables aux hautes études et à la formation d'habitudes intellectuelles propres à élever l'enseignement, les Universités, avec leur vie libre, ouverte sur le monde et l'ensemble des sciences, le sont peut-être plus à la largeur d'esprit. Il n'est pas jusqu'à l'absence de réglementation dont on souffre parfois aux États-Unis et en Angleterre qui n'ait un avantage, car elle laisse le professorat accessible aux

1. Aux États-Unis, de l'aveu même des Américains, plus de la moitié des collèges ne sont pas dignes de leur nom. (Voir *The American College*, par M. A. Fleming West, p. 33. Monographie 5. Série éditée par la Commission d'Éducation des États-Unis à l'Exposition Universelle de 1900.)

Digitized by Google

personnalités capables dépourvues de grades universitaires et permet d'en écarter les médiocrités, fussent-elles munies de tous les diplômes. Mais s'il était indispensable d'indiquer ces détails préliminaires, il ne nous paraît pas nécessaire d'y insister.

Digitized by Google

CHAPITRE IV

De la culture intellectuelle et de la préparation pédagogique.

Suivons les candidats à l'Université ou à l'École normale. Ils sont âgés de dix-huit à vingt ans; ils ont passé le baccalauréat ou le *Studentexamen*, obtenu le *Maturitätsprüfung* ou le certificat d'une High School. Quelles études vont-ils entreprendre pour se préparer à leur tâche?

Ce sont tout d'abord des études d'ordre général, auxquelles s'ajoutent des cours spéciaux sur les sujets qu'ils devront enseigner. Études générales et groupements des spécialités varient selon les milieux et en quelques-uns, notamment dans les pays Anglo-Saxons, il serait impossible d'en dresser la liste exacte [1]. Ailleurs les programmes sont soumis à des

1. Aux États-Unis, les futurs professeurs peuvent se borner à suivre les cours d'une *Normal School*, dont le but principal est la préparation des maîtres des Écoles primaires, ou passer le baccalauréat ès arts, ou tout autre examen jugé équivalent. Encore le baccalauréat, que beaucoup d'Américains voudraient exiger de tous les professeurs de l'enseignement secondaire et

Digitized by Google

règles fixes. En Hongrie, par exemple, tous les candidats, quel que soit l'enseignement auquel ils se destinent, doivent suivre des cours de pédagogie, de philosophie, d'histoire contemporaine, de langue et de littérature hongroises; ceux qui se préparent à l'École normale doivent suivre également des cours de langues vivantes[1]; quant aux spécialités, elles se divisent en douze groupes correspondant aux divers enseignements des écoles secondaires[2]. — En Prusse, les études générales portent sur la philosophie et la pédagogie (psychologie, logique, éthique, principes généraux de l'éducation, histoire générale de la pédagogie depuis le XVIe siècle); la littérature allemande, son histoire depuis le commencement du XVIIe siècle, ses principaux chefs-d'œuvre; les Écritures, l'histoire chrétienne et les principales doctrines de la Confession à laquelle ils se rattachent. Les sujets spéciaux, au nombre de quatre, dont le

qui comportait jadis un large cercle d'études — grec, latin, littérature anglaise, rhétorique, philosophie, économie politique, mathématiques, chimie, quelquefois l'histoire ancienne et générale, le français ou l'allemand — s'est-il modifié au gré des collèges qui en ont restreint le programme pour que les candidats puissent s'y préparer en trois années, ou moins encore. (Voir *The American College*, *op. cit.*, par M. Fleming West.) — Il en est de même en Angleterre où les études générales et techniques des professeurs varient avec les Institutions.

1. Français, anglais, italien ou allemand.

2. 1° Philosophie classique; 2° philologies latine et hongroise; 3° philologies hongroise et allemande; 4° philologies hongroise et française; 5° philologies allemande et latine; 6° philologies allemande et française; 7° histoire et philologie latine; 8° histoire et géographie; 9° géographie et histoire naturelle; 10° histoire naturelle et chimie; 11° mathématiques et physique; 12° mathématiques et géométrie descriptive. (*L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, p. 305.)

Digitized by Google

groupement est minutieusement réglé, se divisent en deux parties : deux sujets majeurs, *Hauptsächer* (ce sont ceux que les candidats préféreraient enseigner), et deux mineurs, *Nebensächer*[1]. — En Suède, les futurs professeurs sont tous tenus d'étudier la philosophie, la psychologie et la logique; leurs études spéciales doivent comprendre soit quatre sujets de la section des lettres : langues du Nord, langues germaniques, langues romanes, langues classiques, histoire, statistique et géographie (ou trois de ces sujets et les mathématiques); soit quatre sujets de la section des sciences : mathématiques, physique, chimie, botanique et zoologie (ou trois de ces sujets et un sujet littéraire[2]).

Ces différentes études sont suivies d'examens écrits et oraux dont l'organisation varie quelque peu selon les pays. En Roumanie, pendant toute la durée de la préparation à la licence ès lettres ou ès sciences (quatre années), les candidats doivent subir des examens annuels et généraux et, en dernier lieu, un examen de capacité qui a « pour objet de prouver les connaisances et l'aptitude nécessaires pour enseigner deux spécialités au moins et trois au plus. Une de

1. Trois des sujets, deux majeurs et un mineur, doivent appartenir au même groupe, lettres ou sciences. De plus, le certificat d'aptitude au professorat comprenant trois degrés, qui correspondent aux classes supérieures, moyennes et inférieures des écoles secondaires, les sujets doivent être choisis de manière à répondre aux besoins de différentes classes : les mathématiques du premier grade doivent se réunir à la physique du second grade, le latin du troisième grade avec le français ou l'anglais d'un grade quelconque, etc.

2. Remarquons que le choix de certains sujets est fixé d'avance : on ne peut prendre le latin sans le grec, ni la physique sans les mathématiques, ou la botanique sans la zoologie.

Digitized by Google

ces spécialités, pour laquelle le candidat doit posséder le diplôme de licencié ou de docteur qui y correspond, est la spécialité principale ; les autres sont accessoires ; l'examen passé pour une seule spécialité n'est pas valable et ne confère aucun droit tant que le candidat n'a pas subi avec succès les épreuves pour une seconde spécialité au moins[1] ». — En Hongrie, les candidats passent seulement un examen préparatoire à la fin de la deuxième année, et à la fin de la quatrième un examen spécial à la suite duquel on leur confère le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. — En Finlande, les futurs professeurs passent l'examen de « candidat », qui comprend d'abord une épreuve écrite dans la langue maternelle et un examen de théologie, puis un examen spécial sur cinq sujets choisis dans la section « historique-philologique » ou dans la section « physique-mathématiques ». En Norvège, après la première année préparatoire, ils subissent un examen de philosophie portant sur la propédeutique, la psychologie, l'éthique et cinq spécialités au choix ; cinq ou six ans plus tard ils passent l'examen final *philologique* (humanités anciennes, modernes et histoire) ou *réaliste* (mathématiques et sciences naturelles) ; les épreuves écrites, qui sont la partie principale de l'examen, comportent six à huit compositions à faire en lieu clos en un temps fixé (douze heures au maximum) ; les épreuves

1. *Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur en Roumanie, promulguée par décret royal du 23 mars 1898* (art. 24), Bucarest, 1899. — Ajoutons que, d'après la loi, « l'examen pour une seule spécialité doit être passé tout entier dans une même session. Les examens ayant trait à différentes spécialités peuvent être passés soit dans la même session, soit dans plusieurs au choix du candidat » (art. 24).

Digitized by Google

orales ne durent que deux à trois heures. — En Prusse, deux des épreuves écrites, l'une portant sur la partie générale (philosophie ou pédagogie), l'autre sur l'un des sujets que le futur professeur se propose d'enseigner, sont des épreuves *libres*, c'est-à-dire faites chez le candidat même[1]. On lui accorde six semaines pour la préparation de chacune d'elles ; mais la Commission a, au besoin, le droit de prolonger le délai[2]. Si le candidat a déjà publié quelque étude, une thèse pour le doctorat, par exemple, il peut être autorisé à la présenter à la place de l'une des compositions écrites. En remettant ses dissertations au jury, il doit fournir la liste des œuvres consultées et attester que le travail est entièrement personnel[3]. La Commission juge-t-elle les deux compositions insuffisantes pour apprécier la valeur du candidat, elle peut lui imposer des épreuves supplémentaires. Après avoir subi avec succès l'examen écrit et oral, on lui délivre un certificat d'aptitude qui donne le droit de professer certaines spécialités, mais seulement dans les classes correspondant au grade du certificat : s'il a obtenu le premier rang pour les deux sujets majeurs et le second pour les deux mineurs, il reçoit un certificat du premier degré qui lui permet de devenir *Professor* et d'enseigner deux spécialités dans les classes supérieures

1. Elles doivent être écrites en langue allemande, sauf la composition de philologie classique qui doit être en latin, et les compositions relatives à l'enseignement des langues vivantes qui doivent être faites dans la langue que le candidat se propose d'enseigner.

2. Elle ne peut le prolonger que de six semaines. Le ministre seul est autorisé à accorder un délai plus long.

3. En cas de fraude, l'examen est annulé et le candidat peut être soumis à des poursuites disciplinaires.

Digitized by Google

et deux dans les autres. S'il n'a eu que le second rang pour deux sujets majeurs et un mineur, et le troisième rang pour le dernier, il ne reçoit qu'un certificat du second grade : il ne sera qu'*Oberlehrer* et ne pourra enseigner que trois spécialités dans les six dernières classes. Comme le remarque M. J. Russell, à qui nous empruntons ces détails, « la situation du maître est subordonnée : 1° aux sujets pour lesquels il a obtenu un certificat et 2° au degré de son certificat complet. Une fâcheuse combinaison de sujets peut compromettre sérieusement la promotion du candidat. C'est pourquoi il arrive que certains professeurs essaient de passer l'examen sur le plus grand nombre de sujets possible et d'obtenir en chacun d'eux le rang le plus élevé.... La limite est fixée à quatre ou cinq certificats du premier grade, mais en réalité peu de professeurs en passent plus de trois. Le seul avantage que l'on ait à augmenter le nombre de ses titres, c'est d'être nommé deux ou trois ans plus tôt[1] ».

Ces exemples peuvent suffire à donner une idée générale des études imposées aux futurs professeurs de lettres et de sciences et des examens qui les sanctionnent. Ajoutons que dans quelques pays, en Roumanie, en Allemagne, ce n'est ni le titre de « licencié », ni celui de « docteur » qui confère le droit d'enseigner, mais seulement le certificat d'aptitude au professorat. Il en est de même aux États-Unis, où souvent les gradués des Universités et des Collèges ne peuvent professer dans une école publique s'ils n'ont obtenu un certificat du *Board of Education* local, certificat

1. *German Higher Schools*, *op. cit.*, p. 362-363.

Digitized by Google

temporaire, délivré pour trois ou quatre ans environ, et qui d'une ville à l'autre est quelquefois sans valeur.

*
* *

Si nous avons parlé de ces études premières, ce n'est pas seulement parce qu'elles forment en quelque sorte le substratum de la culture pédagogique, mais qu'elles constituent souvent la seule préparation au professorat.

En plusieurs pays, dès qu'il a passé les examens légaux, prouvé qu'il a un bagage d'idées générales et possède suffisamment les sujets qu'il se propose d'enseigner, sans rien connaître des méthodes et de la portée relative des études, sans même avoir été averti des difficultés de sa tâche, le candidat peut professer dans une école secondaire. C'est ce qui a lieu en Espagne, où tout licencié dans l'ordre de la philosophie, des lettres ou des sciences, a le droit de se présenter au concours (*opposiciones*) pour obtenir une chaire vacante dans un lycée, ou encore en Italie, en Suisse, en Hollande, en Norvège, en Angleterre, dans l'Amérique du Nord, etc. Signalons toutefois entre ces pays une différence capitale. Tandis qu'en Italie [1], en Suisse [2], en Espagne, en Norvège, en Hollande [3], la

1. Sur 22 Universités et 2 Institutions modèles, nous écrit M. Romano, professeur à l'Université de Turin, il n'y en a que 3, celles de Turin, de Pavie et de Naples, où la pédagogie soit « enseignée sérieusement ».

2. Remarquons cependant qu'en Suisse nombre d'écoles secondaires et supérieures de jeunes filles (écoles supérieures de Berne, de Genève, de Lausanne, de Zurich; écoles secondaires de Neufchâtel, d'Aarau, etc.) ont institué quelques cours élémentaires de pédagogie, de psychologie ou de méthodes.

3. A l'Université communale d'Amsterdam, il existe une chaire

Digitized by Google

formation des maîtres au point de vue pédagogique n'est encore qu'à l'état de vœu dans l'esprit de quelques universitaires ; en Angleterre et dans le nord de l'Amérique, quoique n'étant pas imposée par la loi, elle est déjà une réalité, et aux États-Unis son principe gagne tous les jours en force. En Californie, nous écrit un des maîtres de la pédagogie américaine, on ne peut obtenir le *High School Certificate*, qui confère le droit d'enseigner dans les écoles secondaires publiques, sans avoir étudié la psychologie et la pédagogie six heures par semaine dans une grande Université telle que l'Université de Californie, la Stanford University, l'Université de Michigan, de Colombie, etc. Ceux qui ne sortent pas de l'une de ces Institutions ne peuvent être autorisés à enseigner qu'après un examen passé devant le Bureau d'éducation, examen durant environ une dizaine de jours. Un système analogue est employé, croyons-nous, dans l'État de Michigan. En d'autres, l'Indiana, par exemple, tous les professeurs, quel que soit l'Institut où ils se sont préparés, doivent, avant d'enseigner dans une High School, subir un examen spécial de pédagogie et de psychologie. Ajoutons qu'à Boston et en un grand nombre d'États de l'Union Américaine, inspecteurs et directeurs se refusent à engager les maîtres qui ne peuvent justifier de leur expérience au point de vue professionnel.

En d'autres milieux, on ne se borne pas à demander çà et là, selon les habitudes locales, un certain savoir-faire pédagogique. Convaincu par l'observation jour-

de pédagogie et, en 1900, des cours d'éducation ont été créés à l'Université d'Utrecht, mais ils ne sont pas obligatoires.

Digitized by Google

nalière qu'il y a un abîme entre l'enseignement des Facultés et le travail de la classe, que l'on peut avoir passé des examens brillants, avoir la culture d'un « scholar » et être un professeur médiocre ou un éducateur nul, l'État exige qu'avant d'entreprendre d'élever la jeunesse on s'y prépare par des études spéciales. C'est ce que font l'Allemagne, la Belgique et la Russie, en partie du moins[1], la Hongrie, la Roumanie, le Danemark, la Suède, la Finlande, le Japon, etc.

En quoi consistent ces études, on pourrait presque le déterminer *a priori*. Nul ne doit, en effet, assumer la direction d'une force sans en connaître la nature, le but à atteindre et les moyens d'y parvenir. Le principe s'impose en tout ordre d'activité, et particulièrement en matière d'éducation. Or il est évident que, pour connaître l'enfant, et surtout la mentalité des élèves, on ne peut se fier à ses propres souvenirs d'écolier, souvenirs incomplets et qui ne paraissent jamais si lointains qu'à l'âge où l'on est nommé professeur. L'étude de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, et celle des lois de la vie physique, est indispensable à quiconque veut comprendre la jeunesse et ne point exiger d'elle aux différentes périodes de son développement plus de travail et de maturité que n'en comporte la nature. On ne peut davantage entrevoir les fins de l'éducatiou si l'on n'a pris conscience des aspirations de l'esprit humain et des besoins de son époque. Sans principes philo-

1. En Belgique, une certaine culture pédagogique n'est imposée qu'aux maîtres de l'enseignement moyen et aux professeurs de lettres et de langues vivantes des athénées. En Russie, on ne l'exige que des professeurs femmes.

Digitized by Google

sophiques et sociaux, assimilés par la réflexion et devenus un élément vivant de la pensée intérieure, ou l'on enseignera sans but et par métier, ou l'on confondra l'éducation avec ses fantaisies individuelles et ses préjugés de parti. Quant aux moyens de préparer un être à la vie de son temps, comment les découvrir si l'on ignore, d'une part, ce qui s'est accompli dans le passé et se fait autour de nous chez les grandes nations modernes et, d'autre part, les problèmes que soulèvent les procédés d'enseignement et la valeur relative des connaissances? — Histoire de l'éducation, questions de principes et de méthodes, psychologie, hygiène, philosophie et sciences sociales, telles sont donc les études complémentaires qui paraissent indispensables aux maîtres. Et, en fait, quoiqu'il y ait divergence entre les programmes, certaines Institutions donnant plus de place aux méthodes et à la psychologie de l'enfant, d'autres à l'hygiène et à l'organisation scolaire, partout où la science de l'éducation est quelque peu approfondie, ce sont là les études imposées d'ordinaire aux futurs professeurs. Il est à peine besoin d'ajouter qu'elles sont accompagnées de lectures tirées des philosophes et des grands éducateurs, Platon, Aristote, Coménius, Montaigne, Locke, Rousseau, Herbart, Bain, Spencer, etc., qui soutiennent la pensée du maître et la complètent[1].

1. Voici la liste des lectures recommandées par le *Teacher's Training Syndicate* pour la préparation des examens du professorat (Université de Cambridge, 1900-1901) :

THEORY OF EDUCATION. — J. Sully, *Handbook of Psychology*; — W. Jevons, *Elementary Lessons in Logic*; — A. Bain, *Education as a Science*; — H. Spencer, *Education intellectual, moral and physical*; — S. Laurie, *Institutes of Education*; — K. Lange, *Apperception*; — Rein, *Outlines of Pedagogics;* — Herbart, *The*

Digitized by Google

Mais si étendu que soit cet enseignement, il ne saurait suffire. On peut avoir étudié tous les philosophes et les pédagogues, avoir une haute conscience des fins de l'éducation, et être incapable de diriger un élève. Ici comme ailleurs la théorie, pour ne pas rester lettre morte, doit être vivifiée par la pratique.

Sous leur forme première et la plus répandue, les exercices d'application consistent en leçons faites devant les condisciples et critiquées par le maître — leçons utiles, assurément, pour habituer les candidats à s'exprimer avec aisance, mais qui, au point

Science of Education; *An Introduction to the Science and Practice of Education*; — S. Rosenkranz, *Philosophy of Education*; — A. Rosmini, *Method in Education.*

History of education. — H. Barnard, *English Pedagogy*; *German Educational Reformers and Teachers*; — R. Quick, *Educational Reformers*; — G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*; Browning (Oscar), *Introduction to History of Educational Theories*; — K. Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*; — H. Schiller, *Lehrbuch der Gesch. der Pädagogik*; — Dr. Arnold, *Life by Stanley*; — R. Ascham, *The Schoolmaster*; — J. Comenius, *Life and Educational Works*; — F. Frœbel, *Education of Man*; — Bulow, *Reminiscences of Frœbel*; — Milton, *Tractate on Education*; — Pestalozzi, *Histoire de P., de sa Pensée et de son Œuvre*; *Systemastische Darstellung der Pädagogik P's*; —*Étude biographique de Pestalozzi*, par J. Guillaume. — *Port-Royal*, par Sainte-Beuve; — F. Cadet, *L'Education à Port-Royal*; — L. Carré, *Les Pédagogues de Port-Royal*; — Rousseau, *Émile.*

Methodology. — J. Landon, *School Management*; — J. Fitch, *Lectures on Teaching*; — H. Bernard, *German Pedagogy*; *Manuals of the Science of Teaching*; — C. Colbeck, *On Teaching Modern Languages*; — W. Widgery, *The Teaching of Languages in Schools*; — S. Laurie, *Language and linguistic Method in Schools*; — Kehr, *Geschichte der Methodik des deutschen Volkschulunterrichts.*

Works of general reference. — Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*; — A. Fletcher, *Cyclopaedia of Education*; — A. Schmid, *Encyklopädie des gesammten Erziehungs-und Unterrichtswesens*; *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus.*

Digitized by Google

de vue professionnel, n'ont qu'une efficacité médiocre. Rien ne peut remplacer ici le travail de la classe et ses réalités. Aussi la plupart des éducateurs jugent-ils qu'une École « complète et dirigée par des hommes d'expérience, est aussi nécessaire à la vie d'un collège de professeurs qu'un laboratoire à une institution scientifique, ou un hôpital à une école de médecine [1]. » Toutefois, c'est là un idéal que la plupart des établissements normaux ne peuvent réaliser. Beaucoup doivent se contenter, comme écoles annexes, de quelques institutions du voisinage qui, en vertu de conventions spéciales, autorisent les candidats à venir faire chez elles des leçons régulières. C'est ce qui a lieu fréquemment aux États-Unis, en Angleterre, et encore en Belgique où les Sections normales peuvent disposer des classes annexes des Écoles normales primaires ou des écoles moyennes de la région. Ailleurs, les Écoles préparatoires ont pu s'attacher des classes plus ou moins complètes, placées sous leur contrôle immédiat. C'est ce qu'ont fait l'Institut impérial de Saint-Pétersbourg et l'Institut du prince Bezborodko (Russie), qui ont chacun un gymnase à huit classes comme école d'application; l'École Élisabeth et l'École normale de Budapest, qui ont l'une un lycée de jeunes filles et l'autre un lycée de garçons pour les exercices pratiques; le Saint-Georges Training College, d'où dépend une High School d'Edimbourg; le lycée de jeunes filles de Zagreb qui s'est annexé un cours de quatre classes; l'École normale supérieure de jeunes filles de Stockholm, les Séminaires pédagogiques de Bucarest et

1. M. J. Russell, *Teachers College Record*, vol. I, p. 11, 1900.

Digitized by Google

de Iassy, les Écoles normales supérieures de Tokyo, le Teacher's College de New York, qui a deux Écoles d'application, ou encore la Brown University (États-Unis) à qui la ville de Providence a concédé une de ses High School pour la préparation des professeurs, et où quinze ou vingt candidats sont chargés de tout l'enseignement [1]. En quelques pays enfin, l'État, au lieu de créer des Écoles spéciales, a préféré utiliser quelques-unes de ses écoles secondaires dont il modifie le régime en vue de la préparation pédagogique des professeurs. C'est ainsi qu'en Allemagne, en Suède et en Finlande, certains lycées ou gymnases des grandes villes sont transformés en écoles d'application. — Ajoutons, pour répondre à l'objection que l'on élève d'ordinaire contre ces écoles, qu'elles n'ont aucune difficulté à recruter leurs élèves. « Mais comment les familles peuvent-elles consentir à laisser traiter leurs enfants en sujets d'expérience? » demandent quelques personnes, non sans de vives protestations. — On oublie que lorsque le professeur, au sortir de l'Université ou de l'École normale, entreprend de diriger une classe sans autre préparation que des études théoriques, ses élèves servent de « sujets » à des expériences autrement préjudiciables que celles de l'école annexe, où il est entouré de maîtres qui lui signalent ses erreurs et les redressent immédiatement. Les familles s'en rendent compte et, bien que les écoles d'application ne soient presque jamais gratuites [2], elles les recherchent de préférence aux

1. Contrairement à ce qui se fait d'ordinaire, la ville leur attribue une légère rémunération.

2. Excepté en Roumanie où l'enseignement secondaire est

Digitized by Google

autres. A Tokyo, l'école secondaire annexe a des élèves « appartenant pour la plupart à la plus haute société[1] »; en Finlande, les lycées normaux, suédois et finnois avaient, en 1900, 123 et 200 élèves; la *Finska Fruntimmerskolan* et la *Swenska Fruntimmerskolan*, qui servent d'écoles d'application aux professeurs femmes, en avaient 327 et 362; la Mary Datchelor School (Londres), école annexe du Collège normal de ce nom, en a environ 400; la High School de la ville de Providence, qui sert d'école d'application à la Brown University, comptait naguère 300 à 400 élèves, garçons et jeunes filles de quatorze à vingt ans. A l'Horace Mann School, école annexe du Teachers College (New York), les demandes d'inscription sont si nombreuses que l'on a dû exiger un prix de pension relativement élevé[2], et l'on nous écrivait récemment de Westfield (Massachusetts) que, pour faire entrer leurs enfants à l'école annexe du Collège normal, les familles étaient obligées de les inscrire plusieurs années d'avance.

Quant à la place que les exercices pratiques et les cours de pédagogie doivent tenir dans l'ensemble et la préparation du professorat, elle est déterminée suivant les milieux d'après deux systèmes nettement différenciés. Dans les uns, études pédagogiques et études scientifiques ou littéraires doivent se poursuivre conjointement, de sorte qu'après avoir subi les

gratuit, sauf pour les étrangers. Il faut aussi faire exception pour l'*Experimental School*, seconde école annexe du *Teachers College*, destinée aux enfants de la classe peu aisée.

1. *Notice sur l'École normale supérieure de Tokyo*, *op. cit.*, p. 50.

2. 200 francs dans le *Kindergarten*, 625 francs dans les Classes I-IV des Cours primaires, 750 francs dans les Classes V-VIII et 1 000 francs dans les Classes secondaires.

Digitized by Google

examens qui confèrent le droit d'enseigner, le candidat peut être nommé professeur. Dans les autres, tout en s'initiant à la pédagogie dès le début de leur préparation, les étudiants ne s'y adonnent réellement qu'après avoir passé l'examen du professorat. Ils s'y consacrent alors pendant un an ou deux d'une manière exclusive. En dehors de tout système il faut placer, comme toujours, les pays Anglo-Saxons où chaque École normale et Université organise à son gré la préparation des professeurs.

Au point de vue pédagogique cette distinction a une importance notable. Il est évident que lorsque les problèmes d'éducation sont l'objet d'un travail particulier pendant un an ou deux, ils peuvent être plus approfondis que quand on les aborde avec les autres sciences : on les étudie généralement en des Instituts spéciaux et les exercices d'application, au lieu de se borner à un petit nombre de leçons plus ou moins espacées, sont transformés en un stage effectif. — C'est sur cette distinction que nous nous appuierons donc pour grouper les différents pays dont nous allons étudier l'organisation pédagogique. Mieux que des explications nouvelles, quelques exemples aideront à voir avec ses divergences, et son uniformité inévitable dont nous nous excusons auprès du lecteur, la solution donnée à l'étranger au problème de la formation des maîtres de l'enseignement secondaire.

Digitized by Google

I. — Pays où la préparation pédagogique et les études scientifiques ou littéraires se font simultanément.

BELGIQUE : Sections normales de l'État[1]. — En première année tous les candidats étudient trois heures par semaine la pédagogie appliquée à l'éducation, les premiers éléments de la logique et de la morale, avec exemples ou applications littéraires et pédagogiques à l'appui, et l'histoire abrégée de la pédagogie et des principaux systèmes d'éducation. Un ou deux systèmes doivent être étudiés chaque année d'une manière spéciale. De plus, toutes les semaines, durant le premier semestre, ils assistent une fois à une leçon modèle faite par le professeur, deux fois à des leçons données par les maîtres d'une école d'application, et ils communiquent au professeur les observations qu'elles leur ont suggérées. Pendant le second semestre, chaque élève fait toutes les semaines une leçon devant ses condisciples, leçon dont le maître donne ensuite une critique raisonnée. Procès-verbal est dressé de la séance. D'après les règlements ministériels, les élèves doivent aussi s'exercer à l'enseignement dans une des sections préparatoires des écoles moyennes; mais, en réalité, les leçons n'ont guère lieu que devant leurs condisciples. — En seconde année, les hommes étudient une heure par semaine l'économie politique et le droit, et trois heures les méthodes d'instruction, tandis que les jeunes filles assistent deux heures par semaine aux leçons d'une école

1. A Gand et à Nivelle pour les professeurs hommes, à Bruxelles et à Liège pour les professeurs femmes.

Digitized by Google

moyenne et en font ensuite la critique; elles donnent aussi quatre heures à l'étude pratique des méthodes, chaque professeur expliquant la partie du programme qui se rattache à sa spécialité et indiquant les meilleurs procédés à suivre pour son enseignement [1]. — Il n'est pas inutile d'ajouter que lorsqu'ils ont obtenu leurs diplômes, les candidats des Sections normales, avant d'être nommés professeurs, débutent généralement comme instituteurs dans les sections préparatoires.

ROUMANIE. — D'après la loi de 1898, tous les étudiants des Facultés de philosophie, des lettres et des sciences, qui se destinent à la carrière de l'enseignement, sont obligés de suivre régulièrement les travaux théoriques et pratiques du séminaire de pédagogie [2]. Les travaux théoriques ont « pour but de familiariser les candidats avec les discussions et la littérature pédagogiques [3] ». Les exercices pratiques ont lieu en deux écoles annexes, école secondaire de garçons et école secondaire de jeunes filles; ils sont dirigés par un maître de conférences, choisi par le ministre parmi les professeurs de pédagogie de l'Université ou les maîtres renommés pour leur compétence en matière d'éducation, et assisté par des professeurs de Faculté ou de lycée, également connus pour leur expérience. — Après avoir terminé ses études de pédagogie théorique et pratique, le candidat qui, nous l'avons vu, doit être déjà licencié ou

1. Ces détails sont empruntés presque textuellement à l'arrêté ministériel du 15 avril 1884 sur *Les programmes des Sections normales*. — Pour la préparation des professeurs d'athénées, voir p. 86-88.

2. *Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur, op. cit.*

3. *Idem.*

Digitized by Google

docteur, passe, outre l'examen de capacité sur les deux ou trois spécialités auxquelles il se destine, « un examen de pédagogie oral « ex tempore ». Cet examen a pour but d'établir jusqu'à quel point le candidat est familiarisé avec les problèmes pédagogiques les plus importants, ainsi que la façon dont il s'oriente dans la littérature pédagogique[1] ». Les épreuves pratiques consistent en une leçon faite devant les élèves d'une classe secondaire, à la suite d'une préparation de vingt-quatre heures, leçon dont le plan écrit doit être présenté à la Commission. Les candidats qui se destinent à l'enseignement des sciences doivent faire aussi devant les examinateurs une préparation expérimentale. — En attendant la fondation de l'École normale supérieure de jeunes filles, qui doit être créée prochainement[2], les femmes font les mêmes études que les hommes, prennent les grades de licenciés ou

1. *Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur*, *op. cit.*

2. Cette École sera divisée en deux sections : la section des lettres et la section des sciences.... La psychologie, la logique et la pédagogie seront enseignées dans les deux sections. (Art. 94.)

... Les élèves de 3e année s'exerceront à la pratique pédagogique dans une école secondaire de filles du 2e degré sous la conduite du maître de pédagogie et des maîtres respectifs. (Art. 95.)

... L'examen général consistera en épreuves écrites, qui sont éliminatoires, en épreuves orales « ex tempore » et en épreuves de pratique pédagogique. En outre, les élèves de la section des sciences exécuteront des travaux expérimentaux dans les laboratoires. Les élèves des deux sections devront aussi subir un examen oral et « ex tempore » sur la pédagogie. Cet examen a pour but de prouver jusqu'à quel point les élèves sont familiarisées avec les problèmes les plus importants de la pédagogie et de quelle manière elles s'orientent dans la littérature pédagogique. (Art. 96.)

... A l'examen général de capacité, prévu à l'article précé-

Digitized by Google

de docteurs et passent le même examen d'aptitude au professorat.

JAPON : Écoles normales supérieures de Tokyo. — Tous les élèves, à quelque section qu'ils appartiennent, suivent des cours de morale et de pédagogie, pendant les quatre années de leur préparation. De plus, dans la section littéraire des hommes, la philosophie est étudiée quatre heures par semaine pendant quatre années, et dans la section de pédagogie, l'économie politique l'est deux heures par semaine pendant un an. La dernière année, une partie des heures est consacrée aux exercices pratiques dans les écoles de garçons et de filles annexées à l'établissement normal[1]. Chacune de ces écoles d'application a environ 300 élèves, répartis en dix classes dirigées par les professeurs les plus expérimentés. Les élèves-maîtres assistent d'abord aux leçons, puis en font à tour de rôle, non sans avoir soumis d'avance leur plan au professeur qui le corrige s'il y a lieu. — L'examen annuel qui détermine le passage d'une classe à l'autre permet de constater, en même temps que le progrès des can-

dent, sont admises également les licenciées en philosophie, lettres ou sciences, qui auront suivi comme externes ou élèves payantes à l'internat de l'École normale supérieure des filles les travaux théoriques et pratiques de pédagogie de la 3e année de cette École.

Cependant ne sont admises aux travaux pratiques de pédagogie dont il est fait mention à l'alinéa ci-dessus que les licenciées qui prouveront qu'elles ont suivi les cours de pédagogie à l'Université et qu'elles ont passé un examen satisfaisant sur cette matière. (Art. 97.) (*Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur en Roumanie, op. cit.*)

1. A l'École normale supérieure de jeunes filles, on y donne quelques heures du deuxième trimestre et toutes les heures du troisième (*Résumé historique de l'École normale supérieure des filles*, p. 33, Tokyo, 1900.)

Digitized by Google

didats dans leurs études scientifiques ou littéraires, leurs aptitudes à l'enseignement et le profit qu'ils retirent de la culture pédagogique. A la suite de ces examens, les élèves trop faibles peuvent être exclus de l'École [1].

1. Voici, d'après les derniers documents, le tableau complet des études de philosophie et de pédagogie dans les différentes sections des Écoles normales supérieures de Tokyo :

École normale supérieure des hommes.

LETTRES

Section de pédagogie.

	I	II	III	IV	TOTAL
Morale	2	3	3	2	10
Pédagogie	»	6	5	6	17
Philosophie	4	3	3	3	13
Économie politique	»	»	2	»	2

Section de langue japonaise et de littérature chinoise.

Morale	2	2	2	»	6
Pédagogie	»	4	3	»	10
Philosophie	4	3	3	3	13

Section d'histoire et de géographie.

Morale	2	2	2	»	6
Pédagogie	4	3	3	3	10
Philosophie	4	3	3	3	13

SCIENCES

Section de physique, de chimie et de mathématiques.

Morale	1	1	2	»	4
Pédagogie	»	4	3	3	10

Section d'histoire naturelle.

Morale	1	1	2	»	4
Pédagogie	»	4	3	5	12

École normale supérieure des filles.

Section des lettres.

				IVe ANNÉE	
	I	II	III	1er trim.	2e trim.
Morale	2	2	2	1	1
Pédagogie	3	3	3	4	2

Section des sciences.

Morale	2	2	2	1	1
Pédagogie	3	3	3	6	2

Section des travaux manuels.

Morale	2	2	2	1	1
Pédagogie	2	2	4	5	»

Digitized by Google

II. — Pays où la préparation pédagogique se fait, totalement ou en majeure partie, après les études scientifiques ou littéraires.

PRUSSE. — Lorsqu'il a passé le *Staatsexamen*, qui dans son programme général comprenait déjà, comme nous l'avons indiqué, des questions de pédagogie et de philosophie, le futur professeur doit étudier spécialement la science de l'éducation au point de vue théorique et pratique, et faire un stage dans une école secondaire. Longtemps les études pédagogiques et le stage n'ont duré qu'une année (*Probejahr*), pendant laquelle les candidats assistaient aux leçons des maîtres, aux examens des élèves, aux réunions scolaires et donnaient eux-mêmes six ou huit heures d'enseignement par semaine. Mais, en 1890, le Gouvernement prussien a jugé ce travail insuffisant. Il lui a paru qu'au point de vue du savoir-faire, les professeurs se montraient de beaucoup inférieurs aux instituteurs primaires formés dans les Écoles normales; pour les perfectionner, et aussi pour écarter les candidats devenus trop nombreux, il a donc décidé, à l'exemple du Grand-Duché de Hesse, d'augmenter d'une année la durée de la préparation pédagogique.

La première année (*Seminarjahr*) se passe soit dans un des douze séminaires institués à Berlin (deux), Breslau, Cassel, Coblentz, Dantzig, Gottingen, Kœnigsberg, Magdebourg, Münster, Posen, Stettin, séminaires royaux qui n'acceptent que peu d'étudiants et dont quelques-uns, d'ailleurs, ne préparent qu'à l'enseignement de la religion ou des langues vivantes, — soit dans les séminaires annexés par le décret du

Digitized by Google

15 mars 1890 aux *Gymnasien* et aux *Realgymnasien*. Ces derniers sont dirigés par le chef de l'établissement, assisté d'un ou deux professeurs principaux que l'on décharge d'une partie de leur classe pour leur donner le temps de s'occuper des élèves-maîtres, Les séminaires de cette seconde catégorie sont environ au nombre de trente [1].

Durant la *Seminarjahr*, les candidats étudient les principes de l'éducation et commencent à s'initier à la pratique de l'enseignement. Une fois ou deux par semaine, ils assistent à des conférences et à des discussions portant soit sur l'œuvre des grands éducateurs depuis le XVIe siècle, l'enseignement secondaire en général et particulièrement l'enseignement qu'ils doivent donner eux-mêmes, soit sur des articles pédagogiques récemment parus, ou la préparation de la classe, les questions d'hygiène, de discipline, de méthode, etc. De temps à autre, ils suivent des leçons modèles faites devant tous les membres du séminaire, y compris le directeur et ses professeurs adjoints, leçons dont le plan est distribué d'avance et toujours suivies d'une critique raisonnée. En outre, ils assistent au cours des professeurs et aux examens de passage, prennent part aux études, aux récitations, aux leçons de gymnastique, aux promenades et réunions scolaires, bref à toute la vie intérieure du gymnase. A la fin du premier trimestre, on les

1. Le décret du 15 mars 1890 avait prévu la fondation de 70 séminaires; mais la prolongation du stage ayant détourné de l'enseignement beaucoup de candidats, une trentaine a suffi. En 1890, la Prusse avait, en effet, 500 *Probe-Candidats* environ; en 1894-1895, elle ne comptait plus que 192 candidats dans la *Seminarjahr* et 212 dans la *Probejahr*.

Digitized by Google

autorise à enseigner deux ou trois fois par semaine, en préparant leurs leçons par écrit sur les indications du professeur. Le directeur ou son délégué sont tenus d'y assister et de leur signaler les défauts qu'ils ont pu relever dans la préparation, le débit ou l'attitude vis-à-vis des élèves[1]. Trois mois avant l'expiration de la *Seminarjahr*, ils doivent remettre une dissertation pédagogique sur un sujet lié à leur enseignement et choisi par le directeur. Celui-ci annote le travail et l'envoie au Conseil scolaire de la province, avec des observations sur les aptitudes et la conduite des candidats, observations d'autant plus complètes que tous les mois les professeurs dirigeants ont dû lui communiquer de leurs appréciations personnelles. Les membres du Conseil ont-ils lieu de croire le futur professeur peu doué pour l'enseignement, ils l'engagent à y renoncer; sont-ils satisfaits de ses débuts, ils l'autorisent à subir nne nouvelle année d'épreuves dans une école secondaire[2].

C'est alors que commence la *Probejahr*, année de stage effectif. Comme l'année précédente, le candidat est tenu de prendre part à la surveillance, d'assister aux examens, aux réunions scolaires et à certaines leçons désignées par les professeurs dirigeants. Toutefois l'enseignement doit être son occupation principale. Il doit donner six ou huit heures de leçons par semaine[3], sous la direction du chef de l'école ou de

1. A moins d'ordre contraire, les autres candidats peuvent y venir également.

2. Il s'y trouvera avec deux autres élèves-maîtres si l'école est complète, et avec un seul si elle a moins de neuf classes.

3. Il n'est peut-être pas inutile d'ajouter que cet enseignement doit être donné sans aucune rémunération : les candidats ne sont rétribués que dans les cas exceptionnels où on les charge

Digitized by Google

ses délégués qui examinent ses corrections de devoirs, critiquent ses leçons s'il y a lieu et l'aident de leurs conseils. Leur contrôle doit s'exercer d'une manière continue; cependant après le premier semestre, ils peuvent n'assister à ses leçons que deux fois par mois, au minimum. Au terme de son stage, il doit présenter au directeur un rapport sur l'enseignement qui lui a été confié. — Si à la fin de la *Probejahr*, et d'après l'avis des directeurs, les Conseillers scolaires de la province ne le jugent pas assez capable, ils peuvent l'écarter du professorat; si, au contraire, il leur paraît qualifié pour l'enseignement, ils lui délivrent un certificat d'aptitude à un emploi. Ce certificat ne confère pas le droit d'obtenir immédiatement un poste, mais d'être inscrit sur la liste des éligibles. Ce n'est qu'après une longue attente, vers trente ou quarante ans, que les candidats peuvent être nommés professeurs [1].

d'heures supplémentaires, dont le nombre ne doit pas dépasser 20 par semaine.

1. « Comme il n'y a pas de limites au nombre de candidats qui subissent l'examen qui confère le droit d'enseigner, ceux-ci doivent attendre une place jusqu'à un âge qui varie suivant les époques et les matières enseignées. Jusqu'en 1890, on était titularisé vers vingt-huit ans, rarement au delà de trente ans, presque jamais après trente-cinq : il y en avait même qui recevaient à vingt ans leur poste définitif. Dans la période suivante, de 1891 à 1900, l'âge moyen s'est élevé à trente-trois ans; je parle non seulement de la Prusse, mais des États d'Allemagne où existe une institution semblable : les plus jeunes professeurs ont vingt-cinq ans, les plus âgés quarante-quatre; il est commun d'en trouver qui aient débuté réellement dans cette qualité à trente-neuf ans seulement. Actuellement, d'après mes statistiques, la moyenne est de trente-neuf ans; c'est dire qu'il y a peu de titulaires nommés avant trente ans, et qu'il y en a un certain nombre qui dépassent quarante ans et vont jusqu'à quarante-sept ans. » (M. H. Bornecque, La situation des pro-

Digitized by Google

Sauf dans le Wurtemberg, où le stage est remplacé par un examen comportant des épreuves de pédagogie pratique, et dans le royaume de Bavière où le stage ne dure qu'une année, un système analogue à celui de la Prusse a été adopté dans les différents États de l'Allemagne pour la préparation pédagogique des professeurs des écoles secondaires de garçons, les seuls dont nous ayons à nous occuper ici, l'Allemagne n'ayant pas encore d'enseignement secondaire officiel pour les jeunes filles [1].

HONGRIE. — Quand le futur professeur a terminé ses quatre années d'études universitaires et passé les examens prescrits, bien qu'il soit déjà initié à la philosophie et à la science de l'éducation [2], il est tenu

fesseurs allemands, *Revue universitaire*, 15 juin 1901.) L'auteur ajoute que les chaires de mathématiques et de langues vivantes étant plus nombreuses que les autres, il est rare que leurs titulaires soient nommés au delà de trente-deux ou trente-trois ans.

1. La société pour la *Réforme de l'Éducation des femmes* est parvenue à fonder en 1893 un Gymnase de jeunes filles à Carlsruhe, et un autre en Hanovre en 1899; mais le Gouvernement ne paraît pas disposé à favoriser l'enseignement secondaire des jeunes filles. — Il est bon toutefois de remarquer que dans les *Mittelschulen*, les *Hohere Töchterschulen* et les *Burgerschulen*, qui tiennent lieu à certains égards d'écoles secondaires, les institutrices doivent avoir, comme les hommes, une forte préparation pédagogique. Les maîtresses des classes inférieures étudient pendant trois ans, dans un séminaire, les principes de l'éducation, les méthodes, les grands éducateurs et leurs œuvres et font des leçons dans des classes annexes, sous la direction d'un professeur. Après la sortie du séminaire, celles qui veulent enseigner dans les classes supérieures doivent professer pendant cinq ans, faire deux années d'études spéciales (généralement dans les Universités, qui leur sont ouvertes en fait, sinon en droit), et passer l'*Oberlehrinnenprüfung*, examen qui se rapproche du *Staatsexamen* exigé des professeurs de l'enseignement secondaire.

2. Voir p. 57.

Digitized by Google

de se familiariser avec les questions de pédagogie théorique et pratique, et de faire un stage d'un an au gymnase annexé à l'École normale de Budapest. Ce gymnase comprend huit classes fouctionnant alternativement chaque année par séries paires et impaires. Le candidat assiste d'abord aux leçons comme « auditeur extraordinaire »; ensuite il enseigne comme maître-adjoint, sous la direction du professeur de la classe qui l'aide de ses conseils. A la fin du stage, il subit un examen pédagogique. « Il doit prouver, disent les documents officiels, qu'il est à même de profiter dans son enseignement des préceptes de la logique et des indications de la psychologie expérimentale; il faut en outre qu'il soit versé dans l'histoire de la pédagogie moderne et qu'il connaisse toutes les phases du développement de l'instruction publique[1]. »

Quant aux jeunes filles, il existe pour elles 23 écoles supérieures qui se rapprochent des lycées de jeunes filles français et sont classées dans l'enseignement secondaire[2]. Leur personnel enseignant est préparé à l'École normale supérieure Élisabeth, où les études sont équivalentes à celles des hommes. Le stage a lieu dans un lycée de jeunes filles annexé à l'école, ayant environ 180 ou 190 élèves, réparties en 6 classes dirigées par des professeurs femmes. Les candidates assistent d'abord aux leçons, puis enseignent elles-mêmes d'après un plan fixé préalablement pour un mois. Leur enseignement est soumis à la surveillance du professeur de la classe qui discute les leçons, une fois données. — Sans être autorisées à suivre les cours

1. *L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, p. 306.
2. *Ibid.*, p. 260-261.

Digitized by Google

des écoles secondaires de garçons, « la loi n'admettant pas la coéducation dans l'enseignement secondaire[1] », les jeunes filles peuvent se présenter au gymnase ou à l'école réale pour y passer les examens de maturité et, depuis 1895, elles sont autorisées à prendre leurs inscriptions à la Faculté et à subir les mêmes examens que les professeurs hommes[2].

SUÈDE. — Après s'être préparés dans les Universités de l'État, ou les Universités libres de Stockholm ou de Gotembourg, et avoir passé l'examen de candidat ou de licencié s'ils veulent être *Adjuntker*[3] ou *Kolleger*[4] et, en outre, l'examen de docteur s'ils veulent devenir *Lektorer*[5], les étudiants qui désirent entrer dans l'enseignement secondaire public doivent faire un stage dans un établissement de l'État. Pour en obtenir l'autorisation, ils adressent au ministère de l'Instruction publique une demande officielle, accompagnée de pièces relatives à leur âge, leurs études, leur vie, etc. L'autorisation reçue, ils passent une année dans un « lycée de stage », soit à l'un des trois lycées classiques de Stockholm, soit à celui d'Upsal ou à celui de Lund. Ils y sont dirigés, pour la partie théorique, par un professeur spécial nommé par le ministère, et qui fait au moins deux fois par semaine un cours sur les points les plus importants de l'histoire de l'éducation et des systèmes de pédagogie. De temps à autre, la leçon est remplacée par

1. *L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, p. 260.
2. *Ibid.*
3. Professeurs dans les classes moyennes et inférieures d'un établissement à 9 classes.
4. Professeurs dans les classes inférieures ou moyennes d'un établissement incomplet.
5. Professeurs dans les classes supérieures.

Digitized by Google

une discussion sur quelque problème d'éducation ou de méthodes. Pour la préparation pratique, ils sont sous la direction du proviseur, aidé de professeurs du lycée. Ils doivent assister aux leçons et en faire eux-mêmes, donner aux élèves des versions ou des thèmes, des compositions littéraires ou scientifiques et les corriger, tant pour acquérir l'expérience du professorat que pour fournir à leurs supérieurs l'occasion d'apprécier leurs aptitudes. Ils assistent également aux réunions où l'on discute les problèmes relatifs aux spécialités qu'ils sont tenus d'enseigner. Leur stage fini, le directeur des études pratiques et le proviseur leur délivrent un certificat portant sur leurs capacités et la manière dont ils se sont acquittés de leurs fonctions. Dès qu'une chaire est vacante dans un lycée de l'État, ils peuvent dès lors se présenter au concours pour l'obtenir.

L'enseignement secondaire des femmes est laissé à l'initiative privée. Il n'existe qu'une école secondaire d'État pour les jeunes filles : la *Statens Normalskola for Flickor*[1], établie à Stockholm, et dont les programmes diffèrent peu de ceux des lycées de garçons. Une École normale supérieure (*Högre Lärarinnesemi-narier*) y est annexée pour la préparation des femmes professeurs, et le lycée des jeunes filles lui sert d'école d'application. Les professeurs femmes peuvent d'ailleurs faire les mêmes études que les hommes dans les établissements libres ou les Universités de l'État, et passer les mêmes examens; mais elles ne peuvent

1. Elle comprend 3 classes préparatoires, 8 classes d'enseignement secondaire proprement dit et une classe de neuvième année complémentaire où l'on étudie surtout l'économie domestique.

Digitized by Google

être que suppléantes ou chargées de cours dans un lycée, et non professeurs titulaires.

FINLANDE. — Lorsqu'ils ont subi les examens de *lararkandidat*, ou de l'agrégation et du doctorat (*Filosofiemagister* ou *Filosofiedoktor*), les professeurs qui veulent obtenir un poste dans un établissement de l'État sont tenus de faire un stage dans un des deux lycées normaux d'Helsingfors, le *Swenska Normallyceum* et le *Finska Normallyceum*, lycées classiques à huit classes, dont chacune a quarante élèves au maximum. Ils doivent y suivre pendant deux semestres l'enseignement des spécialités auxquelles ils se destinent, et faire eux-mêmes des leçons sous la direction des professeurs surveillants, au nombre de quatre par lycée. Toutes les semaines, ceux-ci convoquent les élèves-maîtres qui ont le même enseignement et discutent avec eux leurs leçons, ainsi que des questions de pédagogie, de méthodes, de livres de classe, etc. Une fois par mois, l'inspecteur des deux lycées normaux, qui est en même temps le professeur de pédagogie de l'Université, les réunit tous en une conférence. A la fin de leur stage, ils passent devant ce même professeur un examen de pédagogie théorique et un examen pratique au lycée normal. — Durant l'année scolaire 1898-1899, le lycée normal suédois a préparé ainsi quatorze stagiaires et le lycée finnois trente-trois.

Pour former le personnel enseignant des écoles secondaires de jeunes filles, relativement très nombreuses en Finlande[1], il existe cinq Écoles supé-

1. On compte en Finlande pour les jeunes filles : *a. Écoles de l'État* : 11 écoles secondaires à 5 classes (*Fruntimmerskolor*);

Digitized by Google

rieures (*Fortbildnings-läroverk*[1] qui préparent à l'Université ainsi qu'au professorat. Les jeunes filles y entrent après avoir fait leurs études dans une école secondaire de l'État, ou prouvé par un examen qu'elles ont des connaissances équivalentes à celles des élèves du lycée. Deux de ces Écoles supérieures ont été annexées, à Helsingfors, à la *Finska Fruntimmerskolan* et à la *Swenka Fruntimmerskolan*, écoles à sept classes comprenant chacune, comme on l'a vu, plus de 300 ou 350 élèves. Les cours, divisés en trois séries, durent deux ans pour les jeunes filles qui veulent parfaire leurs études sans entrer dans le professorat, et trois ans pour les autres. Pour celles-ci la psychologie et la pédagogie sont matières obligatoires. Elles y donnent deux heures par semaine en première et en seconde année, et quatre heures en troisième. Pendant la dernière année, elles doivent s'exercer à faire des leçons dans les classes annexes, sous la surveillance du maître ou de la maîtresse chargés de l'enseignement qu'elles ont choisi, et le contrôle général de la Direction pédagogique, réunion de professeurs présidée par la directrice de l'école. Les jeunes filles qui n'ont point suivi les cours de la *Fortbildnings-läroverk* et qui veulent obtenir un poste de maîtresse dans un établissement secondaire public doivent prouver par des certificats « absolument sûrs » qu'elles ont fait les études requises, puis passer un examen de pédagogie théorique à l'Université ou à l'École supérieure, et enfin un examen pratique devant la Direction pédagogique.

b. Écoles particulières subventionnées par l'État : 16 écoles secondaires et 6 lycées; *c.* 22 écoles mixtes ayant jusqu'à 9 classes.

1. Littéralement : Écoles de perfectionnement.

Digitized by Google

Elles ne peuvent s'y présenter qu'après avoir suivi les exercices de l'école pendant un semestre[1], au minimum. Les conditions sont les mêmes pour les femmes qui veulent devenir *Kolleger* avec cette seule différence qu'elles doivent présenter un certificat d'un professeur de l'Université, attestant qu'elles possèdent, dans les spécialités auxquelles elles se destinent, des connaissances correspondant à la seconde note de l'examen de candidat[2].

La **BELGIQUE**, du moins en ce qui concerne une partie du personnel enseignant, doit être comptée depuis peu au nombre des pays qui ont adopté le régime du stage. — Jusqu'ici, après avoir passé le doctorat en philologie classique ou romane, en histoire ou en sciences naturelles, et avoir rempli pendant quelque temps les fonctions de maître d'études ou de surveillant, on pouvait être nommé professeur dans un athénée[3]. Or la science de l'éducation ne figurant point au programme du doctorat et les Universités n'ayant pas d'écoles annexes[4], les leçons aux condisciples formaient seules la culture professionnelle. A l'examen final, les candidats doivent, il est vrai, faire une leçon publique sur un sujet désigné d'avance par le Jury et choisi dans les programmes de l'enseignement secondaire; mais l'épreuve ne saurait

1. L'année scolaire finlandaise est divisée en deux semestres : semestre d'automne, du 1er septembre au 20 décembre, et semestre de printemps, du 15 février au 31 mai.

2. Ces détails sont empruntés à l'*Enseignement secondaire et primaire en Finlande* (Helsingfors, 1900) et à des communications privées.

3. Lycée de garçons.

4. Seule l'Université catholique de Louvain a trouvé une École d'application dans le Collège épiscopal, situé à Louvain même.

Digitized by Google

constituer une garantie de savoir faire pédagogique. Pour remédier à l'insuffisance de cette préparation, le ministère a essayé de transformer les fonctions de maître d'études en un véritable stage. Par la circulaire du 3 décembre 1898, les préfets d'athénées ont été invités « à charger de la suppléance de professeurs temporairement absents, ceux des surveillants qui seraient porteurs du diplôme légal », et, le 19 octobre 1899, une circulaire du nouveau ministre de l'Instruction publique, M. de Trooz, y a ajouté les mesures suivantes[1] :

1° Le préfet devra permettre à chacun des surveillants d'assister de temps en temps à certains cours. Cette autorisation ne poura être accordée qu'avec l'assentiment préalable du professeur titulaire, lequel, de concert avec le préfet, désignera la leçon qui semble devoir être la plus avantageuse au jeune stagiaire. On laisse au préfet le soin de fixer le nombre et l'époque de ces assistances aux cours.

2° Le surveillant ainsi autorisé tiendra, dans un cahier *ad hoc*, note exacte de la leçon donnée. Il y mentionnera toutes les observations qu'elle lui suggère et dont il croit pouvoir tirer profit. Ce cahier sera soumis à l'examen du préfet qui le paraphera.

3° Quand le préfet le jugera opportun, il chargera les surveillants de donner eux-mêmes une leçon dans une classe à leur choix, en sa présence, et devant le professeur titulaire du cours.

4° Lors de la visite de l'inspecteur compétent, le préfet invitera les surveillants à donner dans une classe, à leur choix, une leçon à laquelle il assistera,

1. Nous les reproduisons presque textuellement.

Digitized by Google

ainsi que l'inspecteur et le professeur titulaire. La leçon sera immédiatement suivie d'un débat critique en présence du surveillant.

5° Dans les premiers jours de juin, le préfet enverra au ministre de l'Instruction publique un rapport spécial sur chacun de ses surveillants; il y indiquera la date et la nature des leçons auxquelles ils ont assisté et de celles qu'ils ont données eux-mêmes. Il y ajoutera ses appréciations personnelles, celles des professeurs titulaires et une cote de valeur. Ce rapport et celui de l'inspecteur seront joints aux dossiers des intéressés.

Ces mesures, dit la circulaire ministérielle, sont prises « en vue de l'intérêt des surveillants eux-mêmes et du bon recrutement du personnel enseignant ».

III. — Pays où la préparation pédagogique est organisée « ad libitum » par chaque Institution.

ANGLETERRE : Datchelor Training College[1]. — Bien qu'il n'ait pas adopté le régime de l'internat[2], comme le Maria Grey Training College, le Cambridge Training College, le collège de Cheltenham et plusieurs autres, ce collège représente un type d'Institution normale privée assez répandu en Angleterre. Il comprend trois divisions : l'une pour les élèves qui se destinent aux écoles maternelles; la seconde (Junior), pour les futures maîtresses des écoles primaires, et

1. Collège de jeunes filles, à Londres.
2. Pour les élèves qui désirent demeurer au Datchelor, la *Clothworkers Company* (Comité des gouverneurs du Collège) a ouvert le *Clothworkers Hall of residence.*

Digitized by Google

la première (Senior) pour celles de l'enseignement secondaire. Pour être admises dans la première division, les candidates doivent être âgées de dix-neuf ans révolus et avoir passé, intégralement ou en partie, un de ces nombreux examens qui en Grande-Bretagne s'offrent de tous côtés au choix des étudiants : examens locaux des Universités de Cambridge et d'Oxford, examen de matriculation de l'Université de Londres, examen ès arts de l'Université royale d'Irlande, examen préliminaire de la Victoria University, etc. La préparation pédagogique dure un an[1] et comporte, entre autres études, la psychologie appliquée à l'éducation, l'histoire de l'éducation, la logique, les méthodes, l'organisation scolaire, l'hygiène et la physiologie. Les élèves doivent compléter l'enseignement théorique par des lectures sur lesquelles on les interroge régulièrement, et assister de temps à autre à une leçon modèle ou à des discussions qui ont lieu soit au cours même, soit à leur *Debating Society*. De plus, elles donnent une heure par semaine à des exercices spéciaux, tels que dessins au tableau noir, récits oraux et interrogations et, quatre fois par semaine, elles assistent à ce que les Anglais appellent une *Criticism lesson*, exposé fait par l'une d'elles en présence des condisciples, des professeurs et de la directrice du Collège, qui en font la critique à tour de rôle. Mais les exercices d'application consistent surtout dans l'enseignement lui-même. Les candidates professent à la Mary Datchelor School, école de jeunes filles comprenant 13 classes, dont le Collège normal n'est pour ainsi dire

1. Ou deux années si les candidates entrent d'abord dans la *Junior* Division.

Digitized by Google

que le développement, et dans les écoles de garçons et de jeunes filles du voisinage. Pendant un trimestre chacune des candidates, guidée par le professeur de méthode et les autorités du Collège qui la suivent de près, est chargée d'enseigner à une division ou à une classe entière une des parties du programme, géographie ou histoire, géométrie ou grammaire, littérature ou mathématiques, de donner des devoirs, de les corriger, d'interroger les élèves et de veiller à la bonne tenue. C'est à elle qu'incombe la responsabilité de la discipline et des progrès de la classe, progrès vérifiés par l'examen trimestriel. — Chaque étudiante du cours supérieur donne ainsi en moyenne 120 leçons par an.

Oxford University. — L'Université d'Oxford, jugeant que pour toute une catégorie de candidats les études des Collèges normaux qui s'adressent à la fois au personnel de toutes les Écoles n'ont pas un caractère assez élevé, a organisé des cours spéciaux pour la préparation des professeurs hommes et des professeurs femmes de l'enseignement secondaire. Ces cours ont lieu deux ou trois fois par semaine. On y étudie les principes directeurs de l'enseignement, les questions de méthodes et littérature pédagogique. Les lectures qui doivent être faites à l'appui sont dirigées par les « tuteurs » en des entretiens personnels, et toutes les semaines on exige un *Essay* sur un sujet d'éducation. Les exercices pratiques se font dans les établissements secondaires de la ville d'Oxford. Les candidats enseignent, dans une classe d'une quinzaine d'élèves de treize à quatorze ans, la littérature anglaise, la traduction latine, la composition, la géographie, l'arithmétique, la géométrie et

Digitized by Google

l'algèbre. Leurs condisciples sont autorisés à assister aux leçons : « Beaucoup en profitent et généralement six ou sept d'entre eux restent dans la classe pendant la durée du cours [1] ». L'examen et la discussion des différentes méthodes se rattachent à ces exercices que surveillent les tuteurs, et surtout le professeur d'éducation de l'Université. C'est lui qui répartit les divers enseignements et est responsable du travail de la classe. Quant aux étudiantes elles professent dans plusieurs écoles secondaires de jeunes filles. Leurs leçons, réglées d'après les spécialités auxquelles elles se destinent et dirigées par l'un des tuteurs qui fait lui-même une partie de la classe en leur présence, portent principalement sur l'histoire, la littérature anglaise, l'allemand, le français, le latin et l'arithmétique. — Les organisateurs du système reconnaissent qu'un changement aussi fréquent de professeurs peut avoir des inconvénients pour l'élève ; mais ils assurent que lorsque le travail est bien dirigé, la continuité des études en souffre « peu ou point », et qu'en fait « les résultats généraux sont remarquablement bons ». Ajoutons qu'une fois par semaine tous les candidats assistent à une leçon modèle faite par l'un d'entre eux ou un conférencier. « La critique suit la leçon à un jour d'intervalle afin de laisser le temps d'y réfléchir, et elle donne lieu à des discussions extrêmement intéressantes sur les problèmes pédagogiques qui se rattachent à la question [2]. » L'Université fait ressortir dans ses programmes que, tout en concentrant l'attention des élèves sur les sujets qu'ils ont choisis,

1. *University of Oxford. Diplomas in Education*, p. 3 (déc. 1899).
2. *Idem.*

Digitized by Google

le maître s'efforce de les initier à d'autres enseignements, les encourage à observer par eux-mêmes et à noter avec soin les résultats obtenus dans la classe pour se former une méthode personnelle [1]. Au cours de leur préparation, il ne doit cesser de les suivre de près et de surveiller leur enseignement à l'école annexe : « L'importance que l'on attache à l'aide du tuteur et à son action individuelle est un trait caractéristique de la préparation d'Oxford [2] ». Ces études de pédagogie se terminent par des examens qui ont lieu une ou deux fois par an. Ceux de 1900-1901 ont porté sur les matières suivantes :

1° Les éléments de la psychologie appliquée à l'éducation.

2° L'histoire de l'éducation en Europe, de 1720 à 1800, avec la vie et l'œuvre des grands maîtres, leurs théories et leurs systèmes.

3° La connaissance pratique des méthodes d'éducation, y compris l'organisation de l'école, la discipline, l'administration et particulièrement les conditions hygiéniques du travail scolaire.

4° Un sujet choisi parmi les questions ci-dessous :

a. L'enseignement d'une des branches du programme, grec ou latin, histoire ancienne, grecque ou latine, langues modernes (français ou allemand), histoire moderne, littérature anglaise, mathématiques (géométrie, algèbre, arithmétique), sciences naturelles (deux au choix : hygiène, chimie, physiographie, botanique), avec l'indication spéciale des différentes méthodes qui pourraient être adoptées dans des classes inférieures ou supérieures d'une école secondaire.

b. Les théories de Platon en manière d'éducation, leurs rapports avec les procédés des Anciens et l'idéal moderne; — ou les théories du xve et du xvie siècle; — ou les théories de 1600 à 1720, avec un examen critique du *Grand Didactique* de Comenius; — ou les théories de 1720 à 1800, en s'appuyant particulièrement sur Rousseau, Kant et Pestalozzi.

1. *The Oxford Scheme for Granting Diplomas in Education, University of Oxford*, p. 4.

2. *The Oxford Scheme for Granting diplomas in Education, op. cit.*

Digitized by Google

c. L'organisation de l'enseignement. (On exige des candidats une connaissance solide de l'organisation de l'enseignement dans les principaux pays étrangers et en Angleterre.)

d. L'application de la doctrine de Herbart sur l' « intérêt » et la « concentration » dans les Écoles secondaires.

e. L'hygiène de la vie scolaire.

Les candidats sont autorisés à se présenter à l'examen après un seul trimestre d'exercices pratiques; mais on les invite fortement à donner plus de temps à leur préparation, le certificat d'aptitude à l'enseignement (*Diploma of Education*) ne pouvant être obtenu après un seul « terme » que par les étudiants exceptionnellement avancés [1]. Si un candidat ne paraît pas apte à l'enseignement, les autorités universitaires l'engagent, en temps voulu, à se détourner du professorat.

CANADA : Collège Normal d'Ontario (Hamilton). — Ce collège n'est autre que l'ancienne École de pédagogie de Toronto, créée en 1890 pour répondre aux besoins de l'enseignement secondaire. Avant sa fondation, il n'existait pour la préparation des professeurs que les *Training Institutes*, où l'on avait organisé un cours de méthodes qui durait quatre mois et était suivi d'un examen, après lequel on délivrait un certificat d'aptitude à l'enseignement. On ne tarda pas à s'apercevoir que, pour tirer profit du cours, les étudiants devaient tout d'abord être initiés à la psychologie et à la science de l'éducation. C'est alors que fut créée l'École de pédagogie de Toronto, transférée actuellement à Hamilton et transformée en Collège normal. — L'institution est mixte et prépare à la fois à

1. *The Oxford Scheme for Granting diplomas in Education, op. cit.*

Digitized by Google

l'enseignement primaire et secondaire. Les candidats peuvent y entrer à l'âge de dix-huit ans, s'ils ont achevé en de bonnes conditions leur dernière année d'études dans un collège ou s'ils sont gradués de l'une des Universités britanniques. Le plan d'études de pédagogie comprend : « 1° la psychologie appliquée à l'éducation ; l'histoire et la critique des systèmes pédagogiques ; la science et l'art de l'éducation ; 2° l'organisation et l'administration scolaires, des cours sur l'enseignement des Écoles enfantines, avec exemples à l'appui sur la meilleure manière d'enseigner les mathématiques, l'anglais, les langues et les littératures classiques, les sciences et les langues modernes ; l'observation et la pratique de l'enseignement au *Collegiate Institute* et dans les écoles annexes ; des critiques et des conseils au sujet des leçons faites par les candidats ; 3° des instructions sur la lecture, l'élocution, la tempérance, l'hygiène, l'écriture, le dessin, les exercices militaires, la gymnastique et les exercices de callisthénie [1] ».

De tous ces cours, le plus important, à en juger du moins par les programmes, est celui de méthodologie, conçu de manière à attirer la réflexion des professeurs sur les problèmes liés à chaque enseignement. Nous y relevons les questions suivantes : De la place du latin et du grec dans les écoles secondaires et supérieures. But et méthodes de l'ancienne culture classique. Examen des principales théories sur l'enseignement des langues vivantes et de la possibilité de leur application à l'étude des langues mortes. — De l'utilité de la physique au point de vue de la disci-

1. *Calendar of the Ontario Normal College*, Hamilton.

Digitized by Google

pline de l'esprit; de l'observation des phénomènes par l'élève même, des expériences et de l'enregistrement des résultats. — Des humanités et de l'influence néfaste d'une éducation purement scientifique. L'éducation libérale et l'esprit pratique. Les auteurs classiques et la littérature éphémère. Des critiques d'emprunt et du rôle de l'histoire dans l'enseignement littéraire des classes avancées. Des fautes les plus communes dans l'enseignement de la littérature [1], etc.

Durant leur préparation, en décembre et en mars, les candidats doivent passer deux examens écrits et les examens oraux jugés nécessaires pour apprécier leur méthode et leurs aptitudes. A la fin de l'année scolaire, ils subissent un examen général sur les questions pédagogiques; ceux qui le passent avec succès reçoivent le *Normal College Interim Certificate*, qui leur confère le droit d'enseigner dans une école primaire s'ils ont moins de vingt et un ans, et dans une école secondaire s'ils sont plus âgés.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : Harvard University (Cambridge). Comme dans la plupart des grandes Universités américaines, l'enseignement pédagogique a pris en ces dernières années une telle extension à l'Université Harvard, que nous ne pouvons qu'en signaler l'esprit et les programmes.

D'après l'un des professeurs même de Harvard, à qui nous empruntons une partie de ces détails [2], les cours de pédagogie ont pour objet : 1° de faire

1. Remarquons que, ainsi conçue, la méthodologie, que l'on se représente volontiers comme un reste de la scolastique, est moins un enseignement formel qu'une conversation suggestive.

2. M. P. Hanus, *Educational Aims and Educational Values*, *op. cit.*, p. 179.

Digitized by Google

comprendre que l'éducation est une question sociale aussi bien qu'individuelle et que tous les étudiants, appelés ou non au professorat, sont tenus de s'y intéresser; 2° de donner une forte culture professionnelle à ceux qui se destinent à l'enseignement, et des lumières et une direction pédagogique à ceux qui enseignent déjà; 3° d'offrir aux maîtres qui ont les aptitudes et l'âge voulus les connaissances nécessaires à l'inspection ou à la direction des Écoles.

Les programmes comportent :

Un *Cours d'introduction* où le professeur montre que l'éducation relève non de procédés empiriques, mais de principes rationnels, et sollicite les étudiants à l'examen des théories généralement admises. Il expose ensuite le but de l'enseignement, les méthodes, les rapports des écoles primaires et secondaires et leurs fins spéciales. En terminant, il aborde divers problèmes pédagogiques, tels que l'influence du milieu en éducation, le développement de l'individu et son adaptation à la civilisation de son époque, la corrélation des études, etc.

Un *Cours sur l'histoire des théories pédagogiques et des méthodes qui s'y rattachent.* Les candidats y sont initiés aux systèmes d'éducation qui ont prévalu en Grèce et à Rome, puis en Europe, et enfin en Amérique depuis 1635. Le but est de leur donner une vision nette du développement historique des écoles et des Universités, de leur organisation et de leur idéal. On les entretient, en outre, des relations de l'école avec l'Église et l'État, et de l'influence que l'art, la science, la politique, la religion et les questions sociales exercent sur l'enseignement et les méthodes scolaires. « L'étudiant peut se former ainsi

Digitized by Google

une idée générale du problème dans ses rapports avec la civilisation, et avoir des éléments solides pour l'examen critique des principaux facteurs de l'École moderne. »

Un *Cours sur l'organisation et l'administration des Écoles américaines*, cours divisé en deux parties, l'une pour les maîtres, l'autre pour les futurs administrateurs. On y traite de la législation scolaire et des obligations particulières aux professeurs, aux inspecteurs et aux chefs d'établissement, en considérant chacun d'eux tour à tour isolément et dans ses relations avec ses collègues.

Citons encore dans le « Département » de pédagogie le cours sur l'organisation scolaire de l'Allemagne, de l'Angleterre et de la France; les travaux du séminaire qui s'adressent aux étudiants les plus avancés et portent actuellement sur les problèmes modernes de l'éducation; enfin une série de cours spéciaux sur l'hygiène (anatomie, physiologie, anthropométrie, exercices physiques), la philosophie ancienne et moderne, la philosophie de la nature (évolution, naturalisme, agnosticisme), les questions sociales, le paupérisme, etc. — Chacun de ces cours doit être soutenu par le travail personnel : lectures prescrites par le professeur, expériences de laboratoire, *Essays* hebdomadaires ou dissertations mensuelles, comptes rendus d'articles ou de livres de pédagogie, visites dans les écoles, d'abord avec un guide, puis seul, et présentation au professeur des observations que l'on a pu y faire, etc. En outre, tous les gradués sont tenus de s'exercer à l'enseignement; on engage même les « undergratuates » à donner quelques leçons, à moins qu'ils ne s'en montrent entièrement incapa-

Digitized by Google

bles. Les exercices pratiques ont lieu dans quatre établissements de Cambridge[1] et dans les écoles de trois villes voisines qui, d'après des conventions particulières, laissent autant d'étudiants de Harvard enseigner dans leurs classes qu'elles envoient de professeurs étudier gratis à l'Université. Toutefois, le nombre des élèves-maîtres qui enseignent dans chaque ville ne doit pas dépasser dix par an. — Le candidat donne, pendant un semestre, deux leçons par semaine, au minimum, et cinq au maximum, chaque leçon durant, selon les écoles, quarante à cinquante-cinq minutes. Pendant toute la période de stage, il enseigne la même matière dans la même classe. Ses leçons sont surveillées d'une manière générale par le « Département d'éducation » de l'Université, et en particulier par l'inspecteur, le proviseur et le professeur principal de la classe qui ont le droit de lui faire des critiques. Ses condisciples peuvent y assister de temps à autre, et lui adresser aussi leurs observations. A la fin de son stage, il présente un travail de 150 pages environ, soit sur l'administration et l'organisation de l'école, soit sur une question de méthodes ou de programmes.

L'Université n'est pas ouverte aux femmes. Toutefois, sous certaines réserves relatives à l'âge et au savoir, les étudiantes du Radcliffe College, grand établissement de jeunes filles situé à Cambridge, sont autorisées à suivre à Harvard une partie de cours sur l'éducation; d'autres leur sont refaits au Radcliffe College même[2].

1. Une école professionnelle, deux écoles de grammaire et une école secondaire.

2. Ces détails sont empruntés à *Educational Aims and Edu-*

Digitized by Google

Teachers College (Columbia University, New York). — Les études pédagogiques y ont pris plus d'extension encore qu'à l'Université Harvard. Avec sa Columbia Library, accessible aux élèves du collège et comprenant 311 000 volumes, sa Bryson Library contenant 13 000 ouvrages de philosophie, de sociologie, d'éducation, sans parler de 6 000 monographies scolaires et de 150 revues américaines, anglaises, françaises et allemandes, ses museums, ses classes, ses laboratoires, ses larges ressources dues à la générosité publique[1], ses dix-huit « Départements[2] » et son corps enseignant qui naguère ne comptait pas moins de cinquante-sept professeurs[3], dont quelques-uns sont des maîtres universellement connus, le Teachers College est en réalité le plus grand centre d'activité pédagogique des États-Unis. C'est d'ailleurs une Institution unique au monde, non seulement par ses ressources de toute nature, mais par son caractère et la place qu'elle occupe en principe dans l'Université de Colombie. Il a paru, en effet, à ses organisateurs, que les choses de l'enseignement ne pouvaient être étudiées avec profit en dehors des Universités. « La science de l'éducation, — je parle simplement de cet ensemble de connaissances qui s'y rapportent — écrivait naguère le doyen du Teachers College, a

cational Values (*op. cit.*), au *Programme d'éducation*, publié par l'Université pour l'année 1901-1902, et à la correspondance privée.

1. Dix-huit millions de dollars (*Educational Review*, novembre 1901, p. 340).

2. Éducation, anglais, français, allemand, grec, latin, histoire, biologie, géographie et géologie, physique et chimie, mathématiques, kindergarten, beaux-arts, arts domestiques, sciences domestiques, musique, chant et éducation physique.

3. Voir le *Teachers College Record*, vol. 1, p. 29 (New York, 1900).

Digitized by Google

besoin d'être développée et réformée pour satisfaire aux exigences modernes. Quelles sont ces exigences, comment se sont-elles produites et sont-elles susceptibles de transformation, ce sont là des questions auxquelles on ne peut répondre qu'à l'Université. Aucune école purement professionnelle ne peut entreprendre économiquement les investigations et les recherches qu'implique le progrès d'une science aussi étendue que celle de l'éducation [1]. » Mais si les études pédagogiques ne sont à leur place qu'à l'Université, celle-ci ne prépare guère à la pratique de l'enseignement. Pour combler cette lacune, les fondateurs du Teachers College en ont fait une « École professionnelle universitaire », réunissant tout ensemble les avantages de la Faculté et de l'École normale, et faisant partie de l'Université de Colombie au même titre que les Facultés de droit ou de médecine. Deux écoles d'application y ont été annexées, l'*Horace Mann School* et l'*Experimental School*. La première est une école mixte, payante, pour les élèves qui peuvent continuer leurs études jusqu'à la fin des classes secondaires; elle comprend trois sections : le kindergarten pour les enfants de trois à six ans, une école primaire à huit classes et une école secondaire à quatre classes. L'Experimental School, école également mixte, mais gratuite, est destinée aux enfants du voisinage qui ne peuvent poursuivre leurs études au delà des cours élémentaires; elle comprend une école enfantine, une section primaire et des classes spéciales pour l'enseignement de la couture, de la cuisine et du travail manuel.

1. M. J. Russell, *Teachers College Record*, vol. 1, 1900 (The Training of Teachers).

Digitized by Google

Le but général du collège est de former au point de vue théorique et pratique les professeurs, hommes ou femmes, qui se destinent soit aux écoles maternelles, soit aux écoles primaires ou secondaires, ainsi que les proviseurs, les inspecteurs et les spécialistes, quel que soit l'enseignement choisi. Mais en réalité, bien qu'il prépare des instituteurs, des inspecteurs, des chefs d'établissement et des maîtres d'École normale, le Teachers College se préoccupe surtout de la formation du personnel enseignant des écoles secondaires. Il n'admet les futurs professeurs que lorsqu'ils ont pris le « A B degree » ou un grade équivalent dans une Institution européenne. Toutefois, on fait une exception pour les étudiants avancés des classes supérieures de Columbia College, ou de Barnard College[1], auxquels on permet de travailler en même temps en vue du diplôme d'éducation secondaire et du baccalauréat. La durée des études pédagogiques est d'une année, au minimum. Les candidats sont tenus de suivre :

1° *Un cours sur l'histoire de l'éducation* (deux heures par semaine, plus une heure facultative). — Le cours porte sur l'idéal des différents peuples et son expression dans les méthodes d'éducation. En voici le sommaire, tel qu'il est donné par le Collège même[2]. — I. Évolution de l'éducation primitive : *a.* dans la famille; *b.* dans la société politique. — II. Éducation de l'Orient : éducation chinoise prise comme type. — III. Éducation grecque : *a.* système historique; *b.* théoriciens. — IV. But et méthode de

1. Collège de jeunes filles.
2. *Teachers College Record*, 1900-1901.

Digitized by Google

l'éducation romaine. — V. Rôle de la Grèce, de Rome et du Christianisme dans la formation de l'idéal pédagogique et des systèmes scolaires du moyen âge. — VI. Le moyen âge : *a.* la Renaissance carlovingienne; *b.* la scolastique; *c.* la création des Universités. — VII. La Renaissance. — VIII. La Réforme. — IX. Les tendances du XVIIe et du XVIIIe siècle, telles qu'elles se sont développées sous l'influence de la Renaissance et de la Réforme. — X. L'éducation moderne. — L'heure facultative est réservée aux discussions et à des conférences.

2° *Un cours sur les principes de l'éducation* (deux ou trois heures par semaine, et une heure facultative). — Le professeur[1] essaye de déterminer les principes scientifiques de la culture humaine. Il les considère à la lumière de l'évolution et au triple point de vue de la civilisation, du développement de l'enfant et des forces individuelles et sociales. Divers ouvrages, tels que le *But de l'Éducation* par M. M. Butler, les *Fondements psychologiques de l'Éducation* par le Dr W. T. Harris, *Aristote et l'Idéal de l'Éducation antique* par Davidson et la *Réforme de l'Éducation* par Eliot, sont étudiés à l'appui du cours. L'heure facultative est consacrée aux interrogations et aux débats.

3° *Un cours sur l'éducation secondaire* (deux heures par semaine). — On y expose le développement historique de l'enseignement secondaire en Europe et en Amérique, son but, ses moyens, l'administration des écoles, les programmes et les problèmes généraux de l'éducation. Le cours doit être complété par des con-

1. M. Nicholas Murray Butler.

Digitized by Google

férences supplémentaires faites par des maîtres éminents, administrateurs ou professeurs. De leur côté, les candidats doivent étudier l'organisation de l'Horace Mann High School et d'autres écoles secondaires de New York et du voisinage.

4° *Un cours sur la théorie et la pratique de l'enseignement de chacune des spécialités choisies.* — Les candidats se proposent-ils de professer l'anglais? Ils suivent une fois par semaine une conférence sur la langue anglaise, et l'enseignent eux-mêmes deux heures par semaine à l'Horace Mann School. « Le travail est réglé comme il suit : *a*. Littérature; premier semestre : explication et étude critique d'anecdotes, de poèmes, d'essais et de drames; principes qui doivent régler le choix et l'exposé des œuvres littéraires dans les classes secondaires; but et méthodes de l'enseignement littéraire. *b*. Composition; second semestre : étude des principaux genres de prose et de leur emploi; principes et méthode de l'enseignement de la rhétorique et de la composition. » — Doit-on professer les mathématiques? On assiste à un cours d'une heure par semaine et on les enseigne pendant deux heures. « Le cours comprend, d'une part, la revision de l'arithmétique, de l'algèbre, de la géométrie et de la trigonométrie, envisagées spécialement au point de vue des besoins des High Schools et, d'autre part, l'étude des rapports des mathématiques avec les autres branches du programme et de leurs applications pratiques dans les limites de l'enseignement secondaire, l'examen des ouvrages publiés sur la question et la préparation d'une série de leçons modèles. » Chacune des spécialités doit être ainsi étudiée au double point de vue de

Digitized by Google

la théorie et de la pratique. On est tenu d'y donner neuf heures par semaine et le Doyen peut en exiger davantage s'il le juge nécessaire. A la fin de leurs études, les candidats reçoivent un Diplôme d'éducation secondaire qui confère le droit d'enseigner dans une High School. Le Teachers College ne le délivre qu'après examen, lorsqu'il est bien établi que les futurs professeurs ont une solide culture libérale et technique et sont réellement capables d'enseigner[1]. »

*
* *

Nous pourrions multiplier ces exemples et, poussant plus loin, rappeler les cours de science de l'éducation des Universités de Chicago et de Californie, de la *School of Pedagogy* de New York, des Écoles normales d'Albany et de Westfield, ou encore des séminaires allemands de Leipsig, de Giessen et d'Iéna, les recherches originales qui s'y poursuivent sur l'enfant, la psycho-physiologie et la psychologie comparée. Mais ce serait sortir de notre sujet. Ce que nous avons en vue, ce n'est pas l'ensemble des travaux pédagogiques des grandes Institutions d'Amérique et d'Europe, dont quelques-uns ne s'adressent qu'aux maîtres d'Écoles normales ou aux savants, mais les principaux systèmes de cours et d'exercices qui ont été créés pour aider les futurs professeurs de l'enseignement secondaire à adapter leur science aux élèves et à faire œuvre d'éducateurs. Les exemples qui précèdent suffisent pour qu'on en voie l'organisation générale.

Ajoutons qu'en plusieurs États on ne se contente

1. Voir le *Teachers College Record*, 1900-1901.

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY

pas des preuves de capacité fournies par les examens pédagogiques, et l'on prend des mesures particulières pour augmenter les garanties de culture professionnelle. En Hongrie, les candidats ayant passé les examens prescrits et fait leur stage, fussent-ils déjà professeurs suppléants, ne peuvent obtenir les chaires vacantes qu'au concours. Il en est de même en Suède où les épreuves consistent en une leçon dont le sujet, emprunté au programme de la classe, doit être communiqué vingt-quatre heures d'avance aux intéressés et en corrections de devoirs. Chaque concurrent doit corriger une composition suédoise, plus un exercice, thème, version, problèmes, etc., correspondant à sa spécialité. Le concours a lieu en public, devant quelques élèves du lycée ou la classe entière, et en présence du Chapitre diocésain. Le proviseur peut y assister, mais c'est le Chapitre qui juge les épreuves et accorde la chaire à celui des candidats qui lui paraît le mieux qualifié. En Roumanie, les places ne sont point données au concours, mais toute nomination ne se fait qu'à titre provisoire. Les débutants doivent être soumis, dit la loi, à une « surveillance spéciale ». Ils peuvent être destitués et même, après délais accordés par le ministère, exclus du corps professoral, s'ils ne montrent pas d'aptitudes à l'enseignement. Ce n'est qu'après trois années d'exercice provisoire et sur le rapport favorable du conseil des inspecteurs, qu'ils peuvent obtenir leur poste définitivement et prendre le nom de titulaires [1].

1. Art. 33 (*Loi sur l'enseignement secondaire et supérieur en Roumanie*, Bucarest, 1898).

Digitized by Google

*
* *

Concours, examens pédagogiques, stage de quelques mois ou d'une année ou deux, avec leçons hebdomadaires ou quotidiennes, toutes ces mesures propres à assurer aux écoles secondaires un personnel expérimenté ne s'appliquent, en général, qu'aux professeurs de sciences et de lettres. Rares sont les pays qui, comme la Prusse ou la Finlande [1], soumettent tous les maîtres, quelle que soit la nature de leur enseignement, à une préparation pédagogique accompagnée d'un stage. Des professeurs de dessin, de solfège, d'exercices physiques et de travail manuel, on n'exige le plus souvent que des études techniques faites dans des Académies nationales ou étrangères ou des Instituts spéciaux. Encore ne sont-elles pas toujours imposées. En certaines écoles secondaires de Suisse, sinon en toutes, on peut exercer les fonctions de maître de chant, de gymnastique, de dessin, sans avoir aucun diplôme. Quant aux professeurs de langues vivantes, ce sont ceux dont la préparation semble le plus négligée. Si en quelques pays, en Norvège, en Prusse, en Belgique [2], en Italie par

1. En Prusse, le ministère se réserve, en certains cas, le droit de dispenser les ecclésiastiques appelés aux fonctions de professeurs de religion des deux années de stage. — En Finlande, le stage leur est imposé comme aux autres professeurs.

2. En 1850, on a créé en Belgique pour les professeurs de langues vivantes un doctorat spécial. En 1900, 96 p. 100 d'entre eux étaient agrégés ou docteurs. En Prusse, les maîtres de langues vivantes subissent les mêmes examens d'État que les autres professeurs, mais on les engage à faire leur stage (un an) à l'étranger.

Digitized by Google

exemple, on leur impose la même culture qu'aux professeurs de lettres ; aux États-Unis, en Russie [1], en Suisse, en Angleterre, on les accepte souvent sans titres, ou avec des diplômes dont on ne se préoccupe point de vérifier la valeur [2].

Les choses se passent de même pour une partie des professeurs de l'enseignement secondaire libre. Toutefois, on commence à prendre des mesures pour élever leur préparation au niveau de celle des professeurs de l'enseignement public. En Prusse et en Bavière, ils doivent subir le *Staatsexamen* comme les autres maîtres. En Roumanie, on veut qu'ils aient au moins le diplôme de bachelier et certaines connaissances pédagogiques. En Hongrie, la loi de 1885 les oblige tous, sans excepter les membres des ordres religieux, non seulement à subir les examens de l'État, mais à suivre les cours de philosophie des Universités de Budapest et de Kolozvar. Seuls, six couvents de femmes [3] sont autorisés à délivrer des

1. En Russie, d'ailleurs, on ne les considère pas comme des professeurs de l'État : ce sont les chefs d'établissement qui les engagent sous leur propre responsabilité.

2. On s'étonnera peut-être de notre silence au sujet de la formation des maîtres-répétiteurs ; c'est que le répétitorat est une institution toute française. A l'étranger, on n'admet point en matière pédagogique la loi de la division du travail, loi d'après laquelle les uns doivent particulièrement s'occuper de l'éducation et les autres de l'instruction : ce sont des maîtres choisis dans le corps enseignant lui-même, ou les professeurs stagiaires, qui sont chargés de la surveillance. Il est indispensable d'ajouter que le système de l'internat n'est pas répandu à l'étranger comme en France et qu'en plusieurs pays, notamment chez les nations protestantes, il constitue l'exception.

3. A Budapest, Kolosa, Hatmar, Temesvar, Sapron, Koky. Dans quelques-uns de ces établissements, la formation des professeurs femmes se borne aux membres de la congrégation.

Digitized by Google

diplômes de professeurs, mais les examens doivent s'y passer devant une Commission nommée par l'État et présidée par un délégué du ministère de l'Instruction publique. Tout en rendant hommage au patriotisme et à l'esprit libéral de la plupart des congrégations religieuses, les documents officiels constatent que ces mesures ont été nécessaires pour sauvegarder l'unité de l'esprit hongrois et la solidité de sa culture que la variété des nationalités et des écoles confessionnelles[1] aurait pu aisément compromettre[2]. En d'autres pays, on se borne à exiger certaines garanties du chef d'établissement ou de quelques-uns de ses maîtres. En Danemark, nul ne peut diriger un gymnase privé sans avoir passé l'examen du professorat, ou tel autre examen d'État équivalent. En Portugal, on ne peut ouvrir un établissement d'instruction secondaire sans le brevet d'un « Cours d'instruction supérieure », ou celui d'un lycée ou d'un collège militaire et l'autorisation du

1. On compte, en effet, en Hongrie, 24 écoles secondaires entretenues par les Piaristes, 6 par les Bénédictins, 4 par les Cistériens, 5 par les Prémontrés, 2 par les Frères mineurs, 1 par les Jésuites, 25 par les Luthériens, 27 par les Réformés, 2 par les Unitaires, 3 par l'Église orthodoxe roumaine, 1 par l'Église orthodoxe serbe et 1 par les Israélites. La majorité des écoles secondaires se trouvant sous la direction des différentes confessions religieuses, un tiers seulement de la totalité des gymnases et des écoles réales est entretenu par l'État. — Voir *L'Enseignement en Hongrie, op. cit.*, p. 262-264.

2. « L'unité ainsi sauvegardée est encore consolidée par la loi XXVII de 1894, qui établit une réciprocité complète au cas où les professeurs d'une école confessionnelle passent à une école entretenue par l'État et *vice versa*; c'est-à-dire que, lors de leur retraite, les années de services passées dans l'une et l'autre des écoles secondaires leur sont comptées. » (*L'Enseignement en Hongrie, op. cit.*, p. 265.)

Digitized by Google

gouvernement. En Espagne, chaque collège privé doit avoir au moins deux licenciés, un de lettres et un de sciences ; mais la loi ne s'applique pas aux maisons d'éducation dirigées par des ordres religieux. Enfin en Italie, en Belgique, en Suède, en Finlande, si la préparation des maîtres des écoles secondaires privées n'est soumise à aucun règlement, la concurrence est telle, du moins on nous l'assure, qu'elle force les professeurs de l'enseignement libre à se pourvoir des mêmes diplômes que les maîtres de l'État, sans les obliger toutefois à s'initier quelque peu à leur rôle d'éducateurs.

Digitized by Google

CHAPITRE V

Du développement professionnel des maîtres au cours de leurs fonctions.

A supposer que la culture pédagogique des professeurs fût plus étendue qu'elle ne l'est actuellement, que chacun, avant d'entrer en fonctions, sût ce que c'est qu'une classe et fût initié aux moyens d'enseigner pour développer chez l'élève la personnalité morale, ces connaissances préalables ne sauraient suffire. La préparation professionnelle ne peut être efficace qu'autant qu'elle se prolonge durant la carrière même et, en réalité, elle ne s'achève jamais.

Mais pour se maintenir au-dessus de sa tâche, seul moyen d'être à la hauteur et de ne point s'en lasser, il importe que l'éducateur soit en un milieu propice. Il faut qu'il ne soit pas régenté par des bureaucrates et que tous, inspecteurs, directeurs et collègues, sachent concentrer leurs efforts. Il ne faut pas que l'on décourage ces libres entretiens avec les familles et les élèves, qui profitent à l'éducation plus que l'enseignement direct et où le maître reçoit autant qu'il donne. Il faut enfin que son temps ne soit

Digitized by Google

pas absorbé tout entier par les choses de la classe, qu'il puisse avoir une vie domestique et sociale, embrasser avec sympathie les besoins complexes du monde contemporain et garder des loisirs pour sa propre culture. On agit en effet sur les autres, moins par ce que l'on dit que par ce que l'on est. C'est la personnalité du maître plus que son enseignement qui *élève* la jeunesse, et la force de son influence dépend en une mesure indéfinissable, mais réelle, des conditions d'action qui lui sont imposées. S'il est livré à lui-même et accomplit son œuvre sans l'appui des familles, s'il vit en quelque sorte hors de l'humanité, accablé par des fonctions où rien n'est laissé à l'indépendance et à l'initiative, c'est en vain qu'il parlera aux jeunes gens de travail libre et solidaire, ou d'éducation personnelle. Il pourra faire des cours brillants, exceller dans l'explication littéraire ou les démonstrations mathématiques, mais il ne sera qu'un professeur et ne formera jamais des hommes.

Est-il besoin de dire que ces conditions nécessaires au développement ultérieur des maîtres ne sont qu'imparfaitement réalisées? — L'inspection, par exemple, indispensable, non seulement pour assurer l'unité au milieu des diversités légitimes, mais pour aider les professeurs à leurs débuts, n'est pas toujours réglée de manière efficace. — En Roumanie, en Belgique, en Norvège et en plusieurs pays, les inspecteurs font bien une fois par an des tournées régulières et donnent des conseils aux professeurs, en particulier ou en commun; en Hongrie, ils réunissent même tout le personnel enseignant pour discuter des questions d'ordre administratif ou pédago-

Digitized by Google

gique; mais ailleurs, leur action est notoirement insuffisante. En Suède, nous écrit un correspondant, « l'inspection générale, faite par l'évêque diocésain ou ses délégués[1] dont les occupations principales se trouvent en un domaine différent de celui de la pédagogie, a un caractère tout formel et une influence presque nulle. Plus utile serait l'inspection faite par le chef de bureau de l'enseignement supérieur et secondaire, pédagogue de haute valeur, choisi parmi les professeurs des grands lycées; mais, absorbé par ses fonctions, ses tournées sont très rares ». En Grande-Bretagne, l'inspection des écoles secondaires n'a jamais été organisée, et il paraît difficile de l'établir. En 1861, lorsque les membres de la Commission royale instituée pour la réforme de l'enseignement secondaire voulurent visiter les grandes *Public Schools*, tous les directeurs, excepté ceux de Rugby et de Schrewsbury, leur refusèrent le droit d'examiner les élèves et même d'assister aux leçons. L'un d'eux, le Dr Moberly, de Winchester, justifia son opposition en déclarant voir le premier pas vers une intervention régulière du Gouvernement, « intervention qui serait la ruine des écoles[2] ». Encore aujourd'hui, l'esprit anglais s'y montre si hostile que l'*Educational Bill* de 1889 a dû laisser à l'inspection un caractère facultatif et autoriser les écoles qui veulent bien s'y soumettre à choisir entre les inspections de l'État et ceux des Universités privées. — En Finlande, en Italie, il s'écoule quelquefois plusieurs

1. Sauf à Stockholm, où elle est confiée à des laïques.
2. *The Development of English secondary Schools for boys*, par le Dr Aronstein (*Report of the Commissionner of Education*, Washington, 1899-1900, t. I, chap. II).

Digitized by Google

années entre les visites de l'inspecteur. En Espagne et en Danemark, on nous écrit qu'elles sont chose inconnue...

Le rôle de conseiller revient donc le plus souvent aux chefs d'établissements mêmes. Choisis, en général, parmi les maîtres distingués, ils ne manquent pas de compétence pour aider les professeurs qui débutent; le loisir seul leur fait défaut. Outre le travail ordinaire de la direction, on les charge, en effet, d'un certain nombre de cours, mesure excellente en principe, mais qui devient préjudiciable par l'abus. Si, au Japon, les directeurs ne doivent que cinq à six heures de leçons hebdomadaires, huit heures en Roumanie, cinq à dix heures en Belgique [1], en Allemagne, en Hongrie, en Suède, en Danemark, en Finlande, en Norvège, en Russie, on peut leur imposer douze et quatorze heures d'enseignement par semaine et, en certains milieux, jusqu'à dix-huit heures et même vingt-quatre [2]. Avec un tel travail, comment trouver le temps nécessaire pour suivre les différentes classes et veiller à l'unité d'orientation?

1. Dans les écoles moyennes seulement.

2. Voici, pour quelques pays, le tableau du nombre des heures d'enseignement que l'on peut exiger des directeurs d'Écoles secondaires :

	GRANDS ÉTABLISSEMENTS	PETITS ÉTABLISSEMENTS
Suède	12 à 16 h.	20 à 24 h.
Hollande	6 à 8 h.	14 h.
Russie	6 à 12 h.	20 à 24 h.
Wurtemberg	8 à 10 h.	
Prusse	12 à 14 h.	
Bade	12 à 14 h.	18 à 20 h.
Saxe	12 à 14 h.	16 h. (Écoles réales)
Hongrie	10 h. (maximum)	15 h. (maximum)

En ce qui concerne les directrices, les données exactes nous font généralement défaut. Nous savons seulement qu'en Rou-

Digitized by Google

Les assemblées de professeurs peuvent, il est vrai, combler en une certaine mesure les lacunes de la direction. Mais il est des pays où les maîtres se réunissent peu. En Italie, ils ne s'assemblent que trois fois par an. En Belgique, dans les athénées, ils sont convoqués une fois par trimestre pour délibérer sur les questions posées par le Gouvernement sans préjudice des autres réunions dont l'opportunité est laissée à l'appréciation du chef de l'établissement, dans les écoles moyennes, le directeur doit également les réunir lorsqu'il le juge utile. En Hollande, ils ne se réunissent que quatre ou cinq fois par an. En Norvège, d'après la loi de 1896, ils devraient s'assembler « régulièrement » tous les mois et, de plus, chaque fois que le proviseur le juge nécessaire. « Mais, nous écrit un correspondant, j'incline à croire qu'en réalité, ils ne le font pas aussi souvent que le voudrait la loi. » Dans quelques pays cependant, ils s'assemblent une fois par mois et s'entretiennent de questions relatives à la discipline, au progrès des élèves et à la vie des établissements. C'est ainsi qu'en Hongrie, au début de chaque trimestre, les professeurs tiennent une conférence spéciale où ils s'entendent sur le nombre des devoirs, les dates de leur présentation, les lectures à faire et les morceaux à apprendre par cœur; les autres réunions sont consacrées à la conduite, au travail, aux moyens de discipline et aux renseignements à donner aux familles. En Portugal, c'est également dans ces assemblées que sont organisées les études et que, à la fin du der-

manie, elles ont 8 heures d'enseignement hebdomadaire et qu'en Finlande, sauf à Helsingfors où elles n'en ont que 7, elles sont chargées de 14 cours par semaine.

Digitized by Google

nier trimestre, l'horaire et la distribution du service sont fixés pour l'année suivante. — En dehors de ces réunions générales, les maîtres tiennent en plusieurs pays des conférences particulières. En Suède, dans les deux premières semaines qui suivent la rentrée, les professeurs de sciences, d'histoire ou de lettres, se réunissent respectivement sous la présidence du proviseur et du professeur principal afin de régler le travail de l'année. En Allemagne, les professeurs de mêmes spécialités s'assemblent aussi de temps à autre pour conférer sur leur enseignement. De plus, les directeurs d'écoles secondaires de chaque province se réunissent tous les trois ans, pendant trois jours, pour traiter de questions de programmes et d'éducation, surtout de celles qui ont été discutées en assemblées de professeurs. Ainsi organisées, les réunions du personnel peuvent avoir une réelle influence sur la formation des maîtres. Elles les font participer à la vie du lycée et les obligent à coordonner leurs efforts, coordination d'autant plus nécessaire que chacun, enfermé dans sa spécialité, oublie volontiers l'enseignement de ses collègues.

Il importe de signaler à cet égard une création judicieuse, celle du « professeur dirigeant ». Choisi d'ordinaire parmi les maîtres qui ont un des enseignements principaux, ce professeur a la responsabilité du travail et de la discipline de la classe. « Il est le guide, le gouverneur, un second père des élèves qui lui sont confiés, lisons-nous dans les documents officiels de la Hongrie. C'est lui qui vide leurs différends, qui leur donne des conseils et des renseignements, c'est à lui qu'on rend compte de tout ce qui se passe. C'est lui qui surveille la propreté, les livres et les

Digitized by Google

cahiers des élèves; c'est lui qui contrôle leur présence aux leçons, et qui se met en rapport avec les parents quand il le juge à propos. En cas d'une enquête disciplinaire, c'est aussi à lui que s'adressent les autres professeurs[1]. » Sous des noms différents, « Ordinarius », maître principal, chef de classe, ce professeur se retrouve dans les gymnases d'Allemagne, les lycées de Roumanie, les écoles secondaires de Finlande, etc. Son rôle a une importance capitale. S'entendant avec les maîtres pour que chacun subordonne son enseignement à celui des autres, il évite aux enfants le surmenage et, s'intéressant à tous les détails de leur vie scolaire, il est pour eux un soutien réel. Enfin, les suivant toujours de près, il les connaît mieux que le proviseur, qui n'est guère informé que par des rapports et des chiffres, dont la précision sèche ne saurait tenir compte de certains éléments délicats dans l'appréciation de la conduite et du travail. Aussi, est-ce au chef de classe que les parents s'adressent pour être renseignés sur les progrès de leurs enfants.

Nous touchons ici à l'une des questions essentielles de la vie du lycée et de la formation des éducateurs, à savoir les relations avec les familles. Indispensables pour transformer en auxiliaire une influence qui intervient parfois dans l'éducation d'une façon maladroite ou hostile, ces relations sont surtout nécessaires pour éclairer les maîtres sur le caractère de l'enfant et leur permettre des conseils efficaces. Il est des milieux où elles sont encouragées par l'administration même. C'est ainsi qu'en Danemark, ayant reconnu que les notes et les examens renseignaient trop peu les

1. *L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, p. 293.

Digitized by Google

familles, certains chefs d'écoles secondaires les réunissent de temps à autre avec les professeurs pour s'entretenir du travail des élèves. Il s'est aussi fondé, en 1886[1], une société spéciale, la *Dansk Skoleforening*, qui publie depuis plusieurs années une revue domestique et scolaire (*Skole og Hjem*) et a précisément pour but d'entretenir des rapports entre les familles et l'école. Il existe en Angleterre une société analogue, la *Parents National Educational Union*, qui comprend plusieurs sections locales, publie une revue et donne des conférences s'adressant « aux pères aussi bien qu'aux mères ». « Les parents et les professeurs, disent les programmes, ont compris maintenant qu'à moins de concentrer leurs efforts, ils peuvent en une certaine mesure neutraliser leur œuvre ou en affaiblir les résultats. » Aussi l'Union vise-t-elle à éclairer l'opinion publique et « à assurer l'unité de l'éducation en amenant l'école et la famille à une coopération harmonieuse[2]. En Allemagne, les administrateurs des gymnases et des écoles réales tiennent également beaucoup à s'assurer la collaboration des parents; il est même quelques écoles secondaires où l'on fait signer aux familles l'engagement de veiller au travail de leurs fils et à l'observation des règlements; les maîtres ont d'ailleurs des heures de réception durant lesquelles, soit au gymnase, soit chez eux, ils sont à la disposition des familles. En Suède, les professeurs restent une fois par semaine au lycée pour recevoir les parents qui désirent s'entretenir avec eux du tra-

1. Ou 1887. — Voir *Le Danemark*, *op. cit.*, p. 145 et 242.
2. Voir le *Parents National Educational Union*, a monthly Magazine of Home Training and Culture (Kegan, Trench, Trübner and C°, éditeurs), Londres.

Digitized by Google

vail ou de la conduite de leurs enfants. Mais c'est en Finlande que les rapports entre parents et professeurs paraissent le plus cordiaux. « Sachant qu'un enfant ne peut se développer d'une manière harmonieuse si l'école et la famille ne s'entr'aident, on cherche à les rapprocher autant que possible, nous écrit de Vasa, une autorité compétente. On a dans chaque école un conseil scolaire de cinq à sept membres qui vient régulièrement la visiter et auquel on peut s'adresser s'il y a quelque malentendu. On prie les parents d'assister aux leçons et aux exercices pour qu'ils puissent suivre leur enfants, les guider s'ils sont malades ou peu doués, et mieux juger de leurs progrès en les comparant à ceux des autres élèves. De plus, on les invite à la fête de Noël célébrée à la fin du premier semestre et aux fêtes nationales. Grâce à ces efforts, l'école et la famille sont si intimement unies que l'école est considérée comme le second foyer domestique de tout enfant finlandais. » Il est d'autres pays, au contraire, l'Espagne, la Roumanie, la Hollande, la Belgique où, soit par discrétion, soit par indifférence ou confiance absolue dans l'action de l'école, les familles n'ont presque aucun rapport avec les professeurs. On nous écrit de Bucarest : « Il est très rare que les parents viennent au lycée causer du caractère de leurs enfants, de leur application ou de leurs progrès. » — Les choses se passent de même au Japon, sauf dans les deux écoles annexées aux Écoles normales supérieures de Tokyo, où le directeur réunit deux ou trois fois par an les professeurs et les familles; dans les autres écoles secondaires, les parents ne répondent pas aux avances qui leur sont faites. « Le directeur de l'une de ces écoles,

Digitized by Google

nous écrivait naguère un correspondant japonais, m'a confié que lorsqu'il convoque les familles, un quart seulement se rendent à l'invitation. » Ailleurs, c'est l'administration qui se montre défavorable à ces entrevues. Comme nous l'écrit un inspecteur de l'enseignement moyen : « Les chefs d'établissement, jaloux de ce qu'ils appellent leur autorité, les entravent et même les interdisent. Ce défaut d'entente, ajoute-t-il avec raison, est un des points faibles de l'enseignement donné par l'État : les prêtres et les religieux, qui chez nous dirigent tout l'enseignement libre, comprennent autrement la mission du professorat, et c'est une cause de la prospérité sans cesse croissante de leurs établissements d'instruction à tous les degrés. »

Non moins importante que les relations avec les familles est la question des rapports des maîtres avec d'autres éducateurs, étrangers ou compatriotes, et celle du travail intellectuel qui lui est intimement liée. De même que les savants de tous les pays correspondent entre eux et se font part des résultats de leur expérience, les professeurs de l'enseignement secondaire, loin de s'enfermer dans un individualisme jaloux, doivent se communiquer leurs vues sur l'éducation et les étendre sans cesse par des recherches personnelles. Et que l'on ne dise pas que c'est là un luxe qui pourrait les détourner de la classe. Ce qui nuit à l'enseignement, ce ne sont pas les occupations où l'esprit se retrempe, mais l'uniformité d'un labeur où il n'y a plus place pour l'échange des idées et la culture intime. Rappelons-nous l'exemple de Thomas Arnold, le *Headmaster* de Rugby : « L'oreille tendue à tous les bruits du siècle, d'une activité d'esprit prodigieuse, écrivant dans les Revues, éditant Thucydide,

Digitized by Google

publiant son Histoire romaine, et dirigeant son École, il débordait de vie[1]. » Et ce maître qui se connaissait en matière d'éducation avait coutume de dire : « Plus mon esprit est actif, plus il s'exerce sur les points importants de la politique et de la morale, mieux cela vaut pour l'École. » Il faut reconnaître d'ailleurs que les moyens ne font pas défaut aux maîtres qui veulent se tenir au courant des progrès et poursuivre leurs études. Nombre d'écoles secondaires ont des bibliothèques spéciales pour les professeurs[2], et si quelques-unes sont encore assez pauvres, beaucoup sont pourvues d'une manière opulente. Citons parmi elles les bibliothèques des neuf lycées classiques et des cinq lycées réals de la Croatie et de la Slavonie qui contiennent 32 000 ouvrages, représentant plus de 60 000 volumes[3]; celles des écoles secondaires de Hongrie qui, en 1898, possédaient 1 220 000 ouvrages scientifiques, 139 000 volumes de revues et 409 000 ouvrages divers; au total, 1 768 000 volumes[4], et celles des écoles secondaires allemandes, les plus riches de toutes, qui, outre les livres d'intérêt général, ont quantité d'ouvrages pédagogiques placés

1. *Les Professions et la Société en Angleterre*, par M. M. Leclerc, t. II, p. 44 (A. Colin, éditeur).

2. Il y a toutefois de nombreuses exceptions; en Belgique, par exemple, sur 110 écoles moyennes de l'État, il en est fort peu, une dizaine peut-être, qui possèdent une bibliothèque à l'usage des professeurs; en Roumanie, tous les lycées qui ne sont pas situés dans les grandes villes n'ont pas encore la leur.

3. *État des Écoles en Croatie et en Slavonie, publié par le gouvernement royal à l'occasion de l'Exposition internationale de 1900*, 3 avril 1900, p. 58.

4. *L'Enseignement en Hongrie, op. cit.*, p. 298. — « Il va sans dire que la valeur littéraire et l'étendue des bibliothèques en question sont très variées. Celles des anciennes écoles secondaires, celles des écoles confessionnelles surtout, sont les plus

Digitized by Google

dans la salle de réunion des professeurs pour être consultés librement. Signalons aussi aux États-Unis les « Cercles de lecture », créés en 1882 par quelques maîtres de l'Ohio et répandus en plusieurs États. Leur but est de signaler aux professeurs les livres qui pourraient leur être utiles; ils font même passer des examens annuels et délivrent un diplôme à ceux qui les ont subis avec succès pendant quatre années consécutives. Dans la liste des ouvrages recommandés par l'un d'eux nous relevons : *Platon éducateur*, par Bryan; l'*Histoire de la Civilisation*, par Guizot; *Histoire des doctrines de l'Éducation*, par Compayré; les *Héros et le culte des héros*, par Carlyle; les *Lettres choisies* et les *Essays* de Ruskin, la *Philosophie de l'enseignement*, la *Science de l'esprit*, l'*Éducation aux États-Unis*, etc.[1]. Un grand nombre de cercles analogues se sont développés en Amérique. Un des plus célèbres, et antérieur au précédent, est le *Chautaqua Literary and Sientific Circle*, fondé en 1878 pour compléter le *Chautaqua System*, dont nous aurons à parler dans la suite. Il publie également des listes d'ouvrages à l'usage des professeurs et délivre un diplôme après quatre années de lectures régulières.

riches. Dans la bibliothèque du gymnase catholique d'Arad, il y a 18 000 volumes, dans celle de Nagy-Szombat il y en a 16 000. Le collège réformé de Debreczen a 68 000 volumes, celui de Sárospatak en possède 52 000; celui de Nagy-Enyend, 25 000; le lycée évangélique de Pozsony en a 39 000; celui de Késmárk 36 000; celui d'Eperjes 24 000; celui de Brassó 27 000; celui de l'École supérieure unitaire de Kolozsvár 26 000. Les bibliothèques des gymnases et des écoles réales nouvellement fondées sont moins riches; mais leurs ouvrages sont de date plus récente et plus précieux au point de vue scientifique que ceux des anciennes écoles. » (*Id.*)

1. *The Training of Teachers*, *op cit.*, p. 32-35.

Digitized by Google

En une vingtaine d'années, il a eu environ 250 000 adhérents répartis entre 10 000 cercles locaux[1].

Outre ces cercles de lectures, les États-Unis ont nombre de sociétés pédagogiques, entre autres la *New England Association of Colleges and Preparatory Schools*, fondée à Boston en 1885 pour relier l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et qui a son équivalent en beaucoup d'États de l'Union américaine, la *National Educational Association* et une multitude d'associations locales d'un caractère scientifique, philosophique ou littéraire[2]. L'Allemagne est le seul pays d'Europe qui puisse rivaliser sur ce point avec les États-Unis. Grâce à la liberté absolue qui leur est accordée en fait sinon en droit, les associations s'y sont développées de telle sorte qu'en 1899, sans parler des sociétés spéciales entre professeurs de même enseignement, on n'y comptait pas moins de vingt-cinq sociétés d'ordre pédagogique, comprenant plus de dix mille membres. Des sociétés de ce genre se retrouvent d'ailleurs, plus ou moins nombreuses, dans tous les pays. La Russie en a une dans chacun des centres importants; les principales sont celles de Saint-Pétersbourg, de Kasan, d'Odessa, et surtout celle de Moscou, dirigée par le président de l'Université Impériale. La Belgique a sa *Fédération des Professeurs de l'Enseignement moyen*, société active qui tient des conférences une fois par an, à Bruxelles, et s'occupe surtout de questions de traitements ou de

1. *Summer Schools and University Extension*, par M. B. Adams. Monographie 16, p. 9 (Série éditée par le *Department of Education* pour l'Exposition internationale de 1900).

2. Voir *Scientific Societies and Associations*, par M. Mc. Keen Catteli. Monographie 27 (même série).

Digitized by Google

règles d'avancement, et une *Société pour les progrès des Sciences philologiques et historiques*, qui comprendra bientôt une section de pédagogie. La Norvège a aussi une *Association générale* qui se préoccupe des intérêts matériels du personnel enseignant, et des sociétés locales d'un caractère pédagogique. Citons encore en Finlande l'*Association Pédagogique*, qui a son centre à Helsingfors, des succursales dans toutes les grandes villes et se réunit une fois par mois; en Danemark, la *Société de Pédagogie* et la *Société des Écoles savantes*[1], qui se réunit tous les ans pour traiter des questions d'enseignement; en Angleterre, le *Collège des Précepteurs* (Londres), qui travaille à hausser le niveau des études en faisant passer des examens aux élèves et aux maîtres[2]; la *Head Masters' Conference*, fondée en 1870, et qui compte les directeurs des 86 écoles publiques les plus importantes du Royaume; la *Private Schools Association* (1883), l'*University Association of Women Teachers* (1883), la *Teachers' Guild* (1885), l'*Incorporated Association of Head Masters* (1890), la *Modern language Association*, etc.

A côté de ces associations diverses, il convient de citer les cours spéciaux pour le développement de la culture professionnelle des maîtres. Tels sont, en Danemark, les « cours complémentaires », créés depuis longtemps à Copenhague, réorganisés en 1895, et faits par des savants, dont quelques-uns appartien-

1. Écoles secondaires.

2. Son activité est telle qu'en 1893, elle n'a pas examiné moins de 16 672 élèves appartenant surtout aux écoles privées. « Ces examens ont certainement beaucoup contribué à élever le caractère de l'enseignement dans les écoles particulières. » *The development of English secondary Schools*, par le Dr Aronstein, *op. cit.*

Digitized by Google

nent à l'Université. On y enseigne les lettres, les sciences, la physiologie et la pédagogie. Ils sont ouverts gratuitement à tous les professeurs et, pour faciliter les études, à la plupart de ceux qui les fréquentent et n'habitent pas Copenhague l'État accorde des bourses d'achats de livres. En 1899-1900, ils ont été suivis par 153 personnes [1]. En outre, on a organisé à Copenhague et en plusieurs villes danoises des cours de vacances qui ont lieu chaque année. On y traite les matières de l'enseignement primaire et secondaire et des questions pédagogiques. Des cours de vacances existent également dans plusieurs Universités allemandes. En Angleterre, les Universités d'Oxford et de Cambridge ont commencé, l'une en 1888, l'autre en 1890, à donner tous les ans, au mois d'août, des séries de conférences sur l'enseignement, faites par des maîtres anglais ou étrangers. En 1900, les conférences de Cambridge ont porté sur l'éducation au XIXe siècle : Éducation primaire. — Législation de l'Enseignement secondaire, spécialement au point de vue des problèmes à résoudre. — Éducation secondaire des jeunes filles. — Éducation industrielle. — Formation des professeurs, etc. [2]. A Oxford, on ne s'est point borné aux conférences d'été : on a institué des cours spéciaux pour les deux quinzaines des vacances de Noël et de Pâques. Ces *Vacation courses* comportent des leçons dans les classes annexes et divers travaux pédago-

1. Voir *Le Danemark*, *op. cit.*, p. 136.

2. Voir *Education in the nineteenth Century*, Cambridge, 1901. — Parmi les sujets traités à Oxford en 1901, nous relevons : l'Économie sociale, l'Éducation, Ruskin économiste, l'Église et l'État, l'enseignement de l'histoire, l'enseignement de la composition anglaise, etc.

Digitized by Google

giques. En Hollande, tous les deux ans, pendant les congés de Pâques, les professeurs des Universités organisent des cours pour l'enseignement des sciences mathématiques et physiques. En Russie, les maîtres s'assemblent durant l'été en des Congrès locaux, périodiques ou non, suivis de conférences sur des sujets d'enseignement secondaire. En Roumanie, d'après un décret du ministère de l'Instruction publique, tous les professeurs ayant la même spécialité doivent se réunir à Iassy ou à Bucarest, sous la présidence d'un inspecteur ou d'un délégué du ministère, et faire devant les élèves des leçons modèles, suivies de critiques auxquelles les membres de l'assemblée prennent part[1]. Au Japon, pendant les vacances d'été, le ministre de l'Instruction publique confie ordinairement à trois ou quatre professeurs de l'Université impériale le soin de faire à Tokyo une série de conférences spécialement destinées au perfectionnement pratique des jeunes professeurs. Durant l'été de 1901, ils ont donné, entre autres, des cours de japonais, d'anglais, d'histoire, de droit et d'économie politique. Mais c'est dans l'Amérique du Nord que les cours de vacances ont pris le plus de développement[2]. Ils se sont propagés sous trois

1. « Ces conférences sont de date récente, nous écrit un correspondant roumain. La première (conférence des professeurs de mathématiques) a eu lieu à Iassy au mois d'avril et a donné d'excellents résultats. On avait annoncé pour le mois de juin suivant la réunion à Bucarest des professeurs de langue française; mais le ministre qui avait organisé ces conférences, M. Haret, s'étant retiré du pouvoir avec le gouvernement libéral, son successeur a révoqué la mesure. M. Haret étant revenu à la tête du ministère de l'Instruction publique, on pense qu'elle rentrera de nouveau en vigueur. »

2. Voir *Summer Schools and University Extension*, par M. B. Adams,

Digitized by Google

formes différentes : 1° les *Summer Schools* proprement dites, cours d'été qui se rattachent à l'extension universitaire et dont les plus importants sont ceux de Harvard, de l'Université de New York et surtout de Chicago ; 2° les cours dus à l'initiative individuelle, tel que le *Martha's Vineyard*, créé en 1878 dans les Massachusetts et qui, aujourd'hui, comprend vingt sections et réunit chaque été 500 personnes : on a calculé qu'en une vingtaine d'années il avait été suivi par neuf à dix mille étudiants ; 3° le *Chautaqua System*, type à la fois le plus complet et le plus original des cours de vacances américains. Il tire son nom d'un village situé dans les montagnes, au bord du lac indien de Chautaqua[1], où des milliers de personnes s'assemblent tous les ans pour se retremper au point de vue physique et intellectuel, aussi bien que moral et religieux. Les organisateurs du *System* n'aspirant à rien moins qu'à la culture intégrale, l'étude de la Bible, les prières, les sermons alternent avec les excursions, les représentations dramatiques, les cours de littérature, d'art et de pédagogie. L'attrait de ces assemblées est tel que le « Campement » réunit jusqu'à 10 000 personnes, et qu'en différentes parties de l'Union Américaine et du Canada il s'est formé des Chautaquas locaux. On en compte aujourd'hui jusqu'à 300. Dans la pensée des Américains, ces cours d'été avec leur caractère pratique et leur intelligence des besoins du professorat, constituent de « véritables laboratoires pour l'étude

op. cit., et *Educational Extension in the United States*, du même auteur (*Report of the Commissionner of Education*, Washington, 1899-1900, vol. I, chap. v).

1. État de New York.

Digitized by Google

des problèmes de l'éducation dans la démocratie ». — Et qu'on ne parle pas du surcroît de travail dont ils chargent les maîtres : « Des milliers de personnes, après en avoir fait l'expérience, dit M. N. Larned, assurent que le changement de milieu et d'occupations, le contact d'esprits ouverts et s'intéressant aux mêmes problèmes, les ressources qu'offrent les meilleurs Summer Schools pour se récréer sainement, préparent mieux au travail de l'année que des vacances passées dans le farniente[1] ». Même opinion en Danemark, où les documents officiels constatent que si l'État fait de grands sacrifices pour les cours complémentaires, c'est qu'il y voit « les moyens de remédier à plusieurs défauts dont souffre l'éducation fondamentale des maîtres, de prévenir en eux la torpeur et de les préserver de la monotonie des travaux[2]. »

Cours, associations pédagogiques, bibliothèques scolaires, ce n'est point, on le voit, les ressources qui font défaut aux éducateurs pour étendre leur culture professionnelle. C'est plutôt le temps qui manquerait au travail. Nous avons déjà dit la tâche qui pèse sur les chefs d'établissements. Les professeurs, souvent, ne sont pas moins chargés. Au Japon, ils ne font environ que quinze heures de cours par semaine; en Italie et en Roumanie, douze heures seulement; mais en Belgique, ils donnent seize à vingt heures dans les athénées et dix-huit à vingt-deux heures dans les écoles moyennes; en Hollande vingt-quatre heures dans les établissements moyens ; en Angleterre vingt-cinq heures, ainsi qu'en Norvège, à moins qu'il

1. (Cité par M. B. Adams. *Summer Schools and University Extension.*)
2. *Le Danemark, op. cit. Instruction publique.*

Digitized by Google

n'y ait beaucoup de devoirs à corriger; dans le Grand-Duché de Bade, dix-huit à vingt heures dans les classes supérieures et vingt-quatre à vingt-six heures dans les autres; en Prusse, les professeurs de lettres et de sciences doivent jusqu'à vingt-quatre heures par semaine, et ceux des classes élémentaires vingt-six ou vingt-huit; en Suisse, en Suède, en Danemark, en Russie, ils donnent parfois jusqu'à trente ou trente-deux heures; aux États-Unis, où les leçons sont divisées en périodes de quarante à cinquante-cinq minutes, ils doivent quatre ou cinq « périodes » par jour dans les grandes écoles secondaires, six dans les écoles de moindre importance, et parfois même sept ou huit. — Quant aux élèves, le nombre moyen est de trente à quarante par classe; mais si à la Haye le maximum ne doit pas dépasser vingt-quatre, ailleurs il monte généralement plus haut : en Roumanie, il va jusqu'à cinquante, aux États-Unis, jusqu'à soixante et plus encore, et en Espagne où les plus grandes villes, sauf Madrid, n'ont qu'un établissement secondaire, le nombre des élèves dans chaque classe est illimité. Il faut remarquer toutefois que le professeur espagnol ne fait environ qu'une leçon par jour, et que si en Suède le *Lektorer* donne dix-huit à vingt-deux heures de cours par semaine, l'année scolaire est plus courte qu'ailleurs et le travail des corrections allégé : « Le nombre des devoirs à domicile est strictement limité, écrit M. A. de Vreught. Il y a en cinquième année un devoir de suédois, *tous les quinze jours*; un exercice d'allemand également tous les quinze jours, et un devoir d'arithmétique par semaine, ayant pour but de répéter le cours précédent. Nos multiples devoirs à domicile, courts et précis, ne

Digitized by Google

laissant presque rien à l'initiative de l'élève, mais ayant pour but « de permettre au professeur de constater si les élèves se sont bien assimilé les leçons », sont inconnus en Suède. Les professeurs de *Läroverk* échappent ainsi au travail déprimant des corrections quotidiennes, purement matérielles[1]. » De même, on a récemment démontré qu'en Allemagne[2], grâce à des différences d'organisation scolaire et de méthodes, les professeurs de lettres et de sciences qui font vingt et trente heures de cours par semaine n'ont pas plus de travail que les professeurs des lycées français qui n'en donnent que quinze à seize, et quelquefois moins encore. Ce n'est donc pas uniquement sur le nombre des élèves ou celui des cours que l'on peut s'appuyer pour parler du surmenage des maîtres de l'enseignement secondaire, mais sur l'ensemble des faits[3]. Or

1. *L'Enseignement moyen en Suède*, par M. A. de Vreught, régent d'école moyenne, Bruxelles 1901, p. 8.

2. Voir la *Revue Universitaire* du 15 juin 1901. *La situation matérielle et morale des professeurs de l'enseignement secondaire allemand*, par M. H. Bornecque.

3. C'est pour des raisons analogues que nous n'abordons pas la question du traitement, importante cependant au point de vue pédagogique, car lorsque les maîtres sont obligés — comme en Danemark, où ils ne reçoivent en moyenne qu'un franc ou 1 fr. 40 par heure de cours — de donner pour vivre des leçons supplémentaires, on ne peut guère s'attendre à ce qu'ils travaillent à leur développement professionnel. Mais quand les statistiques montrent qu'en Angleterre le salaire moyen des maîtres est de 135 liv. sterl. 22, qu'en Roumanie le professeur titulaire reçoit 120 francs par mois pour quatre heures, ou fractions de quatre heures de classe par semaine; qu'en Finlande les professeurs de classes supérieures ont, au début, un traitement de 4 600 marks par an, en Hongrie de 2 400 couronnes et en Norvège de 3 200 kreutzer, on n'est point réellement informé, car il faudrait pouvoir tenir compte de la valeur relative de l'argent et du genre de vie que certaines habitudes locales imposent aux professeurs.

Digitized by Google

« il résulte des statistiques officielles que 39,6 p. 100 des fonctionnaires d'enseignement secondaire en Allemagne meurent à une moyenne de trente-neuf ans. Dans le royaume de Prusse, en 1898-1899, sur 4 300 magistrats, 402 avaient plus de soixante-cinq ans, et 37 avaient dépassé soixante-quinze ans, tandis que sur 603 professeurs des classes supérieures, *Oberlehrer* et directeurs, 90 seulement avaient dépassé l'âge de soixante-cinq ans, et un seul avait atteint l'âge de soixante-quinze ans[1]. » — De l'aveu de plusieurs autorités compétentes que nous avons directement consultées, nombre d'administrateurs ne veillent nullement à ménager les forces des professeurs. On ne semble pas encore avoir compris partout qu'il est d'un intérêt suprême pour l'éducation que les maîtres aient le loisir du repos et du travail personnel. Il est peu de pays où, comme en Hongrie, on encourage les travaux des professeurs par des subsides et des congés. Plusieurs cependant commencent à accorder des bourses de voyage. La Belgique en donne à ses professeurs de langues vivantes pour assister aux *Ferienkursen* ou aux *Summer Meetings* des Universités allemandes et anglaises[2]. La Norvège en accorde, soit pour se perfectionner dans les langues étrangères, soit pour étudier les méthodes d'enseignement, surtout en Allemagne, en Suisse, dans les pays Scandinaves et quelquefois en France. En Suède, le Parlement a alloué un crédit de 6 000 cou-

1. *L'Enseignement secondaire en Allemagne*, par M. Pinloche, *op. cit.*, p. XXIV.

2. En 1901, le Gouvernement belge a envoyé ses professeurs de langues germaniques suivre les cours de l'Université de Marbourg,

Digitized by Google

ronnes[1] pour les professeurs qui désirent étudier à l'étranger, l'allemand, le français et l'anglais; le crédit est divisé en huit parts environ; le professeur qui reçoit une de ces bourses s'engage à rester à l'étranger au moins pendant neuf semaines; un autre crédit de 4000 couronnes est alloué à ceux qui veulent faire des voyages d'études, surtout aux professeurs des lycées normaux. La Finlande donne tous les ans sept bourses, une de 1 000 marks et six de 750 marks pour l'étude des langues étrangères, russe, français et allemand; elle accorde aussi deux bourses de 3 000 marks chacune aux professeurs, hommes ou femmes, qui désirent faire un voyage pédagogique de six mois, voyage dont le programme doit être tracé d'avance et approuvé par les autorités scolaires[2]. La Hongrie, la Russie, le Japon, etc., donnent également des bourses de voyage : en 1899, le Japon a envoyé 58 jeunes gens et 7 professeurs ou administrateurs étudier en Europe et en Amérique[3]. En 1900, la Russie a envoyé plusieurs centaines d'instituteurs et de professeurs à l'Exposition internationale de Paris. Mais, dans plusieurs États, aucun crédit n'est affecté aux voyages du personnel enseignant. En un pays voisin de la France, on nous signale comme « exceptionnelles » deux allocations données, l'une à un professeur d'allemand pour suivre les cours de vacances de l'Université d'Iéna, et l'autre à un professeur de latin pour étudier à Rome. Sans

1. 8 335 francs.
2. *L'Enseignement secondaire et primaire en Finlande*, *op. cit.*, p. 22.
3. *Twenty-Seventh Annual Report of the Minister of State for Education*, Tokyo, 1901, p. 6 et 9.

Digitized by Google

aller jusqu'à dire, avec les pessimistes, que pour la majorité des administrateurs le professeur idéal est celui qui, enfermé dans sa classe, ne sait rien de la société moderne et des mouvements qui la transforment, il faut bien reconnaître que tous n'ont pas le souci de faciliter aux éducateurs les moyens d'élargir leur horizon et de connaître le monde vivant auquel ils doivent préparer la jeunesse.

Digitized by Google

CHAPITRE VI

Lacunes et desiderata.

Comme on a pu s'en rendre compte par ce coup d'œil général, si en quelques pays la préparation des professeurs de l'enseignement secondaire est fortement organisée, en plusieurs autres elle présente encore de nombreuses lacunes.

Ce qui fait défaut tout d'abord à une partie des maîtres, c'est une solide culture première. Sortant d'écoles primaires supérieures, ou de High Schools anglaises et américaines, dont la valeur très inégale est souvent compromise par une spécialisation prématurée, beaucoup n'ont point à la base de leurs études universitaires une instruction suffisante pour voir les choses de haut et pénétrer l'enseignement d'un principe directeur. D'ailleurs, tous viendraient-ils des lycées ou des gymnases qu'il en serait presque de même, puisque la plupart, oubliant que la science est infiniment plus riche et plus complexe que par le passé, confondent encore la culture générale avec la culture classique. Pour élargir les connaissances premières, les Facultés obligent, il est vrai, les candidats à suivre des cours de littérature, de langues vivantes, d'histoire contem-

Digitized by Google

poraine, etc. Mais la philosophie, fondement de l'éducation libérale, n'est point toujours comprise dans ces cours complémentaires [1]. Ni l'Espagne, ni la Hollande, ni l'Angleterre, ni les États de l'Amérique du Nord ne l'exigent des futurs professeurs, et l'on n'oserait assurer que dans les pays où elle est obligatoire, son enseignement soit assez dégagé du formalisme de l'école et orienté vers la vie, pour poser les problèmes de l'éducation et aider à les résoudre.

Si la culture générale des professeurs hommes manque souvent d'étendue et de profondeur, à plus forte raison celle des professeurs femmes n'est-elle pas toujours suffisante. En fait, sinon en principe, la plupart des Universités les autorisent depuis peu à suivre les mêmes cours que les étudiants et à passer les mêmes examens. Mais cette concession accordée, les mesures indispensables pour assurer aux jeunes filles qui se destinent au professorat une culture première équivalente à celle des hommes n'ont pas été prises dans tous les pays. En Suède, par exemple, il n'existe pour elles qu'une école secondaire publique et leur préparation est laissée presque entièrement à l'initiative privée. Il en est de même en Danemark où l'enseignement secondaire féminin, bien que représenté par un grand nombre d'écoles, n'a pas encore d'existence officielle [2]. En Hongrie, on autorise les jeunes filles à passer l'examen de maturité, mais pour

1. Remarquons que la plupart des candidats ne l'ont pas étudiée dans les classes secondaires, car on la considère le plus souvent comme un enseignement de Faculté. En Allemagne même « elle est réduite à un minimum ou simplement abandonnée ». — Voir *Das humanistiche Gymnasium*, par F. L. Luqueu, Ph. D. Brooklyn, N. Y.

2. Voir *Le Danemark, op. cit. L'instruction publique.*

Digitized by Google

s'y préparer elles n'ont qu'un seul gymnase[1]. En Allemagne, le ministre, peu désireux de favoriser le mouvement qui pousse les femmes vers l'enseignement secondaire, ne leur a permis d'entrer aux gymnases privés de Carlsruhe ou de Hanovre, pour travailler en vue du *Maturitätexamen* qu'après avoir terminé leurs études primaires supérieures. Ainsi, en bien des cas, les femmes qui veulent suivre les cours des Facultés pour passer les examens du professorat manquent d'écoles préparatoires et doivent se contenter d'une instruction primaire dont elles essayent plus tard de combler les lacunes.

Et lorsque la culture générale est amoindrie, ce n'est pas toujours au profit des connaissances techniques. Nous n'en voulons pour preuve que le jugement de M. Russell, Doyen du Teachers College, sur les futurs professeurs sortant des écoles américaines : « L'objection la plus forte que l'on puisse élever contre le gradué ordinaire du Collège, écrivait-il naguère, c'est qu'il n'a rien à enseigner, et l'objection porte avec plus de force encore contre les gradués des Écoles normales[2]. » — En Europe, il est rare qu'il en soit ainsi. Cependant, lorsqu'on a sous les yeux le portrait que la plume sévère de M. Russell a tracé du professeur qui, faute de savoir solide, demeure « esclave des précis et des manuels[3], laisse son enseignement dégénérer en routine, sans vie, sans intelligence, sans influence éducatrice, et fait des générations de

1. Voir *L'Enseignement en Hongrie*, *op. cit.*, p. 260-261.
2. *The Training of Teachers*. (Teachers College Record, vol. I, New York, 1900.)
3. *The Training of Teachers*, art. cit.

Digitized by Google

victimes qui se lèvent, non pour l'appeler béni[1] », n'a-t-on pas l'impression de le connaître et de l'avoir vu à l'œuvre ailleurs qu'en Amérique? — Toutefois, ne craignons pas de le redire, ce n'est pas, en général, l'absence de culture technique qui frappe en Europe chez les professeurs de l'enseignement secondaire.

Mais ce qui manque à plusieurs, et cela dans tous les milieux, c'est l'art de former des caractères et de faire des études une préparation à la vie, art auquel rien ne les a initiés. Que les Institutions pédagogiques dont nous avons cité un assez grand nombre ne fassent pas, en effet, illusion sur la formation des maîtres au point de vue professionnel. Outre qu'en beaucoup d'États l'étude de la pédagogie est presque entièrement négligée, il ne faut pas oublier que là même où elle est obligatoire, elle n'est guère imposée qu'aux professeurs de lettres et de sciences de l'enseignement public. Encore la règle souffre-t-elle des exceptions fréquentes. En Russie, on ne l'exige que des professeurs femmes, et en Belgique que du personnel des écoles moyennes. En Danemark, d'après la loi, tous les maîtres devraient suivre à l'Université, durant un semestre, un cours qui les « prépare théoriquement et pratiquement aux fonctions du professorat »; mais, en fait, la préparation se réduit à de rares apparitions aux cours et à quelques leçons ou visites dans un lycée. En Suisse, la loi Vaudoise du 19 février 1892 exige des licenciés qui veulent entrer dans l'enseignement secondaire public « des connaissances théoriques et pratiques de pédagogie[2] ». Un

1. Allusion biblique. (*Luc*, I, 48.)
2. Art. 72.

Digitized by Google

décret du 30 avril 1897 ajoute qu'un règlement spécial doit déterminer le mode de préparation professionnelle des candidats[1] ; mais aucune mesure n'a été prise : décret et loi sont restés lettre morte. En Angleterre, ce ne sont, en général, que les professeurs femmes qui consentent à étudier la pédagogie[2]. Nous avons sous les yeux la liste des étudiants qui, de 1880 à 1899, ont obtenu le diplôme d'éducation du Teachers' Training Syndicate[3] : sur 1414 diplômés il n'y a que 64 hommes[4]. — D'ailleurs, alors même que tous les maîtres auraient suivi des cours de science de l'éducation, la culture professionnelle de quelques-uns serait encore imparfaite. La pédagogie, en effet, n'a pas une vertu magique et toujours agissante quels que soient l'esprit et les conditions dans lesquels on l'enseigne. Lorsqu'au lieu de s'inspirer des grands éducateurs, on prétend systématiser leurs intuitions, trouver dans Comenius ou Herbart un code universel, elle peut être dangereuse ; et réduite à quelques cours élémentaires d'histoire de l'éducation ou de méthodes,

1. Art. 49.

2. On ne manque pas, d'ailleurs, de leur rappeler que la culture pédagogique est un moyen de succès. « Beaucoup d'étudiantes ont trouvé des places à l'étranger, dit le programme du *Maria Grey Training College*. Dans l'Inde et à Ceylan plusieurs ont obtenu des occupations, l'une comme inspectrice générale de l'École des jeunes filles du Penjab, l'autre comme directrice de l'École normale de Madras. Dans les Indes Occidentales, l'une a été directrice du Collège normal de l'État à la Jamaïque, l'autre du collège de la Reine aux Barbades, etc. » (*Some Account of the Maria Grey Training College*, p. 7, 1900.)

3. *University of Cambridge. Teachers' Training Syndicate*, p. 65, 1899.

4. Ajoutons cependant qu'à Oxford en 1897-1899, sur 166 diplômés, 72 étaient des hommes. (*University of Oxford Diploma in Education, 1899.*)

Digitized by Google

séparée de la philosophie sociale dont elle n'est qu'un aspect et traitée *in abstracto*, sans être vivifiée par la pratique, elle n'a aucune portée [1]. Or, il suffit de parcourir la littérature pédagogique des pays étrangers pour constater que l'on ne réussit pas toujours à éviter ces erreurs.

Que l'on ajoute à ces lacunes celle du régime même du professorat, tant au point de vue de l'inspection que des rapports du lycée et de la famille ou des facilités de travail personnel et, quel que soit l'optimisme, on sera forcé de reconnaître qu'il reste beaucoup à faire pour assurer à l'enseignement secondaire des maîtres à la hauteur de leur tâche. Certes, de grands progrès ont été réalisés. Les temps ne sont plus où l'école était presque fermée aux parents, où les classes pouvaient avoir jusqu'à 170 et 198 élèves [2], où une commission d'enquête découvrait dans un établissement anglais un professeur et un Headmaster qui,

1. Entendant l'un de ses amis, jeune maître d'une haute valeur, parler d'un air convaincu des avantages qu'il avait tirés d'un cours de psychologie appliquée à l'enseignement, un rédacteur du *Journal of Education* écrivait naguère : « Son cas me rappelle celui d'un homme sérieusement persuadé que sa famille et lui n'avaient échappé à une fièvre contagieuse que parce qu'il n'avait jamais eu de chat. Le rapport entre un chat et la fièvre ne sont pas très visibles, mais il n'y a pas plus de connexion apparente entre les notions psychologiques de mon jeune ami et ses succès de professeur. » — Boutade irrévérencieuse pour la pédagogie, mais que le formalisme de certains cours est propre à justifier. — Voir *Psychology and Education*, par J. Raymont, M. A. Cité par l'*Educational Review*, 22 octobre 1901.

2. « Le Dr Keate était seul pour donner l'enseignement dans une école de 170 élèves, et leur nombre continua à augmenter. M. Edward Coleridge se rappelle avoir été l'un des 198 écoliers de la classe du Headmaster.... » (Maxwell Lyte, p. 368, cité par le Dr Aronstein dans son rapport sur les *English secondary*

Digitized by Google

depuis treize ans, n'avaient pas échangé une parole, et où Horace Mann, s'exprimant au sujet des maîtres des écoles publiques de Massachusetts, les plus anciennes et les plus développées des États-Unis cependant, pouvait écrire : « Très peu ont reçu une préparation spéciale .., et il est des raisons de croire que quelques-uns songent plus à ce qu'ils doivent recevoir à la fin du trimestre qu'à ce qu'ils doivent enseigner pendant sa durée[1]. » Il est également certain que le nombre de ceux qui regardent le professorat, non comme une carrière définitive, mais comme un pis-aller temporaire, va diminuant tous les jours[2]. Mais trop souvent encore, abordant l'enseignement sans préparation suffisante, chargé d'un labeur accablant et ne trouvant pas au lycée un milieu favorable à la culture progressive, le maître remplit sa tâche sans enthousiasme, sans autre ambition que d'obtenir la discipline et de faire des diplômés. Le rôle ainsi conçu, le professeur n'est qu'un rouage et la maison d'éducation un atelier scolaire.

Schools for boys). — M. Aronstein rappelle qu'en 1651 à Westminster, il n'y avait que 3 professeurs pour 300 élèves, qu'à Winchester, sous le Dr Warton (1766-1793), il n'y en avait également que 3 pour 157 enfants, et que quand le Dr Keate vint à Eton en 1809, il y trouva 9 professeurs pour 570 écoliers.

1. *Life and works of Horace Mann*, t. II, p. 245, cité dans *The Training of Teachers*, *op. cit.*, p. 4.

2. Toutefois, d'après les calculs de M. J. G. Schurman, président de Cornell University, calculs portant sur le personnel enseignant des écoles primaires et sur celui des High Schools, la longueur moyenne de la carrière d'un professeur américain n'est encore que de sept à huit ans. (*The Training of Teachers*, *op. cit.*, p. 19, note 2.)

Digitized by Google

*
* *

On ne s'étonnera pas de ces imperfections si l'on songe que pour organiser les études et les moyens d'action indispensables aux maîtres, il faut aux administrateurs, et par suite aux professeurs parmi lesquels ils se recrutent, une solide connaissance des choses de l'éducation, appuyée de saines traditions pédagogiques. Or, à ce point de vue, tout ne date que d'hier.

Nées à l'ombre du cloître, les écoles ont à l'origine recruté leur personnel parmi les hommes qui, de fait ou d'esprit, appartenaient au monde ecclésiastique. Comme il ne s'agissait que d'enseigner le latin et le dogme, tout novice aspirant aux ordres religieux, tout laïque initié à l'antiquité, et pouvant justifier de son orthodoxie, paraissaient qualifiés pour le professorat. La Renaissance et la Réforme passèrent sur les écoles sans toucher au principe. En pays catholiques les prêtres, et particulièrement les Jésuites, en pays protestants les pasteurs, sans autre préparation que les études imposées par le ministère, furent presque exclusivement les maîtres de la jeunesse. Quant aux professeurs laïques, si en quelques collèges, comme ceux des Universités de France, on exigeait qu'ils eussent passé les examens maître-ès-arts — lesquels n'impliquaient d'ailleurs aucune connaissance pédagogique — dans la plupart des établissements on les autorisait à enseigner sans grades, ou avec des titres sans valeur. En Angleterre, à Cambridge et à Oxford, où se formaient pourtant les

Digitized by Google

maîtres les plus recherchés, la préparation était à peu près nulle : « Les programmes des deux Universités étaient étroits, négligés impunément, et les distinctions accordées d'après les règles les plus arbitraires, quand elles ne l'étaient point par pur favoritisme. Les quatre années de présence étaient la seule condition nécessaire pour obtenir ses grades[1]. » En Allemagne, on acceptait comme professeurs des soldats invalides, incapables de continuer le service militaire. « Leur nombre, dit M. Russel, était du moins assez élevé pour donner l'impression que les écoles étaient des institutions de philanthropie, destinées avant tout à fournir un emploi à ceux qui auraient pu retomber à la charge publique[2]. »

Dès le XVIIe siècle, cependant, on commença à se préoccuper de la formation des maîtres. En France, le recteur de l'Université de Paris, Dumonstier, demandait en 1635 qu'on élevât « aux frais de l'Université un certain nombre d'enfants de bonne espérance, qui pourraient devenir régents[3] » et, selon l'historien de l'École normale[4], il n'y avait pas alors de congrégations enseignantes qui n'eussent un ou plusieurs noviciats pour la formation de leurs professeurs. Toutefois il n'était pas rare de voir des maisons religieuses placer dans les chaires de leurs collèges de jeunes novices qui « enseignaient aux autres ce qu'ils eussent dû apprendre eux-mêmes[5] ». De plus, pour qui

1. Miss Hughes : *The Training of Teachers* (*Education in the XIXth century*, *op. cit.*).
2. *German higher schools*, *op cit.*, p. 352.
3. *Le Centenaire de l'École normale*, p. 21, Hachette et Cie.
4. M. Paul Dupuy, *Le Centenaire de l'École normale*, p. 2.
5. *Mémoires* de 1702, cités par M. Compayré (*Histoire des doctrines de l'éducation*, t. II, p. 212). « A Montbrison, ajoute-t-il,

Digitized by Google

sait quelle était alors la décadence des études[1], il est évident que le souci d'aider les professeurs à s'adapter aux générations nouvelles ne tenait aucune place dans leur préparation. Ce ne fut qu'au XVIIIe siècle, lorsque l'évolution des besoins individuels et sociaux amena les familles à ne plus se contenter d'une éducation en dehors de la réalité, que la question du personnel enseignant se présenta d'une manière catégorique. Mais au lieu de l'envisager dans son ampleur et de rechercher les études qu'il convenait d'imposer aux maîtres, quels qu'ils fussent, pour les préparer à leur rôle, on ne l'examina, en général, que par un côté. On se demanda si l'habitude de tout considérer au point de vue ecclésiastique était compatible avec le devoir d'élever la jeunesse pour la vie. On sait comment le problème fut résolu en France. En 1762, après la suppression de l'ordre des Jésuites, l'Université de Paris, reprenant dans l'ardeur de la lutte les idées peu libérales déjà exprimées au cours du XVIIe siècle, déclara par la bouche de son rapporteur M. de Combalusier, que « le bien de l'État demandait l'exclusion la plus légale et la plus authentique des ordres

une des réformes les plus instamment réclamées, c'était « qu'on ne conflât pas les classes à des personnes qui sortent elles-mêmes des classes ».

1. « Sur mille étudiants qui ont fait ce qu'on appelle leurs cours d'humanités et de philosophie, écrit La Chalotais en 1763, à peine en trouverait-on dix en état d'exposer clairement et avec intelligence les premiers éléments de la religion, qui sussent écrire une lettre, discerner une bonne raison d'une mauvaise. » Et, parlant des établissements universitaires comme des établissements libres, il disait encore : « On n'acquiert dans nos collèges aucune connaissance de notre langue, on n'y enseigne qu'une philosophie abstraite qui ne renferme pas les principes de la morale. » (Voir ci-dessus, p. 7.)

Digitized by Google

religieux, et peut-être même des congrégations particulières de tout enseignement public [1] ». En 1763, dans son *Essai d'Éducation nationale*, le pieux La Chalotais lui-même, se rencontrant avec Voltaire, montra la nécessité de séculariser l'École et de faire de l'éducation de la jeunesse « une œuvre de gouvernement [2] ». Mêmes vues chez Turgot. En 1775, dans ses *Mémoires* adressés au Roi, après lui avoir rappelé que son « royaume est de ce monde », il l'engage à « faire donner à tous ses sujets une instruction qui leur manifeste bien les obligations qu'ils ont à la société ». Revendiquant les droits de l'État, il demande une éducation nationale donnée par les laïques, projet qu'à partir de 1789 les différentes Assemblées parlementaires, et surtout la Convention, essayèrent de réaliser. — La Prusse, attentive au mouvement des idées françaises, ne tarda pas à entrer dans la même voie. En 1779, Frédéric le Grand avait déjà décidé que l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires serait donné uniquement par des maîtres laïques. En 1787, son successeur avait créé un *Oberschulcollegium* qui enlevait à l'autorité ecclésiastique l'inspection des écoles secondaires; enfin, en 1794, le Code de la monarchie prussienne déclara que toutes les écoles publiques et les Universités étaient des établissements de l'État. Désormais, les professeurs étaient considérés comme des fonctionnaires du gouvernement. Les autres pays imitèrent la France et l'Allemagne et poursuivirent plus ou moins rapide-

1. *Mémoire sur les moyens de pourvoir à l'instruction de la jeunesse* (cité dans *Le Centenaire de l'École normale*, p. 5).

2. Voir Compayré, *Histoire critique des Doctrines de l'éducation*, t. II, p. 216 et suiv.

Digitized by Google

ment la laïcisation de l'enseignement public[1]. Mais tandis que dans les écoles primaires presque tout étant à créer, l'État ne tarda pas à s'apercevoir qu'il lui fallait des établissements pédagogiques pour préparer des instituteurs sachant « former des hommes et des citoyens[2] », dans les écoles secondaires, où les cadres existaient déjà, on se borna tout d'abord à séculariser le personnel et à exiger, çà et là, des connaissances classiques plus approfondies.

Il était pourtant manifeste que si la théologie et le latin n'avaient pas suffi à qualifier le prêtre ou le pasteur pour les fonctions du professorat, les mêmes études classiques, fussent-elles pénétrées de l'érudition moderne, n'y prépareraient pas davantage le

1. En plein XIXe siècle, en Grande-Bretagne, le Dr Arnold, exprimant l'opinion commune, déclarait encore que les directeurs des *Public Schools* devraient toujours être choisis parmi les hommes d'église. « Bien qu'actuellement cette tutelle soit ressentie comme une injustice » et que l'élément ecclésiastique aille en diminuant dans le professorat anglais, en 1895, d'après les statistiques de Whitaker, sur 961 professeurs appartenant à cinquante-trois des plus grandes écoles, 185 étaient pasteurs, et sur 53 directeurs, 38 étaient également *clergymen*. (*Development of English secondary schools for boys*, par le Dr Aronstein, *op. cit.*)

2. « Existe-t-il en France, en Europe, sur la terre entière deux ou trois cents hommes en état d'enseigner les arts utiles et les connaissances nécessaires avec les méthodes qui rendront les esprits plus pénétrants et les vérités plus claires! Ce petit nombre d'hommes n'existe pas : il faut le créer. » (Rapport de Lakanal.) C'est pour répondre à ce besoin que le 30 octobre 1794 la Convention décréta la fondation de l'École normale pour les maîtres de l'enseignement primaire. Déjà en Prusse, dès qu'il avait voulu organiser l'enseignement élémentaire et réal, Francke avait dû créer à Halle en 1656 un *Seminarium præceptorum*. Avec l'appui de Frédéric le Grand et de Marie-Thérèse, les disciples de Francke avaient, au XVIIIe siècle, multiplié ces séminaires d'instituteurs en Allemagne et en Autriche.

Digitized by Google

laïque, et que pour avoir des éducateurs, il fallait les initier à la science de l'éducation. Mais telle est la force des habitudes séculaires que, dans la plupart des pays, cette vérité si évidente ne se fit jour qu'avec une lenteur extrême. En Prusse même, où la pédagogie était cultivée depuis plus d'un siècle dans l'enseignement primaire et réal, ce ne fut qu'en 1810 que le Gouvernement résolut de soumettre les futurs professeurs de l'enseignement secondaire à des examens différents de ceux des novices qui se préparaient aux ordres religieux, et d'éprouver leurs aptitudes en les obligeant à faire une leçon devant un jury. Ce ne fut enfin que longtemps après, en 1826, qu'il se décida à leur imposer un stage d'une année dans un gymnase. Ailleurs, les progrès furent plus tardifs encore. — Ce n'est qu'en 1867 et en 1874 que la Russie a fondé ses deux Instituts d'histoire et de philologie de Saint-Pétersbourg et de Niéjin, et en 1870 et 1876 qu'elle leur a annexé des gymnases pour les exercices d'application. La Hongrie n'a créé son École normale qu'en 1870. La Finlande n'a établi ses *Forbildninglä-roverk*, pour la préparation au professorat des écoles secondaires de jeunes filles, qu'en 1885. Les séminaires pédagogiques de Roumanie ne datent que de 1898. Aux États-Unis, quelques essais d'enseignement pédagogique ont été tentés dès 1850 à la Brown University; mais la première chaire de science de l'éducation n'a été instituée qu'en 1873 à l'Université d'Iowa; la seconde et la troisième, créées dans les Universités de Michigan et du Wisconsin, ne datent que de 1879 et 1881[1]. Quant au célèbre Tea-

1. Voir *Comment on enseigne la pédagogie aux États-Unis*, par

Digitized by Google

chers College, il n'a été fondé qu'en 1888. En Angleterre, malgré quelques efforts isolés, notamment ceux du Collège des Précepteurs qui dès sa fondation (1846) a institué pour les professeurs des cours et des examens spéciaux [1], ce n'est qu'après la publication du Rapport de la *Tauton Commission* (1867), où la pauvreté de la préparation des maîtres des High Schools était mise en lumière, qu'un certain intérêt s'éveilla pour la question. Mais les réformes ne furent pas vivement poussées : « Jusqu'au dernier quart de ce siècle, écrit M. Balfour, le royaume n'a pris que peu ou point de mesures spéciales pour la préparation des professeurs de l'enseignement secondaire, et actuellement même sa nécessité n'est pas encore entièrement reconnue [2]. » Ce n'est, en effet, qu'en 1879 que l'Université de Cambridge s'est décidée à ouvrir des cours de pédagogie; celle de Glascow n'a fondé les siens qu'en 1894 et celle d'Oxford qu'en 1896; l'Université royale de Dublin n'a tenu ses premiers examens de science de l'éducation qu'en 1898 : il ne s'y est présenté que trois candi-

M. Monroe (art. cité), et *Study of Education in American Colleges and Universities*, par M. Hinsdale, *Educational Review*, février 1900.

1. Divers établissements créés de 1848 à 1854, *Queen's College*, *Bedford College*, *Cheltenham Ladies' College*, *North London Collegiate School*, travaillèrent également à améliorer la préparation des maîtres.

2. *Educational Systems of Great-Britain, and Ireland*, *op. cit.*, p. 190-191. — Selon miss Hugues, un des plus grands obstacles au progrès de la réforme, c'est que les premiers qui ont accepté la préparation pédagogique ont été des instituteurs *primaires*, puis des professeurs *femmes*. « Jusqu'à ce que l'aristocratie de notre profession saisisse sérieusement le problème, je crois qu'en ce qui concerne l'Angleterre, la solution satisfaisante se fera attendre. » (*The Training of Teachers*, *op. cit.*, p. 184.)

Digitized by Google

dats anglais[1]. Quant aux grandes Institutions privées, plusieurs ne sont guère de date plus ancienne : le Maria Grey Training College n'a été fondé qu'en 1878, le Cambridge Training College en 1885, le Saint Georges Training College d'Édimbourg en 1886. Ajoutons qu'en octobre 1895, le collège des Précepteurs a ouvert un Secondary Day Training College, et que les candidats lui ont en partie fait défaut[2].

Et non seulement l'éducation professionnelle des maîtres est chose encore trop récente pour être aussi développée qu'il conviendrait, mais dès qu'on a commencé à en sentir le besoin, tous les esprits se sont tournés vers l'Allemagne, qui, la première, l'avait organisée. Or, il ne paraît pas que la manière dont elle l'a conçue soit de nature à favoriser les études pédagogiques et à en faire une véritable préparation au rôle d'éducateur. Écoutons sur ce point les remarques d'un maître autorisé, le Dr Csengeri, professeur à l'Université de Kolozvar. En général, dit-il, « l'Université allemande ne renonce pas à son ancienne raideur et sa Faculté de philosophie ne veut pas se charger de la tâche de former des professeurs pour la vie; elle se contente de la culture détaillée des branches des sciences et de l'éducation des jeunes savants qui croiraient s'humilier s'ils s'occupaient de l'éducation des enfants au lieu d'écrire des dissertations savantes. La Faculté de philosophie de l'Université allemande, *sua virtute se involvit*, ne veut cultiver que la science.... Elle ne prend en aucune considération le futur professeur.... » Comme nous

1. M. Balfour, *op. cit.*, p. 218.
2. *Id.*, p. 192.

Digitized by Google

l'avons montré, c'est, en effet, aux séminaires et aux professeurs de Gymnases qu'incombe presque toujours la préparation pédagogique. Or, dit M. Csengeri, le séminaire n'enseigne « pas aux candidats professeurs comment mettre à profit au lycée leurs connaissances théoriques acquises à l'Université et les met devant une nouvelle tâche, une nouvelle difficulté où le jeune homme court deux dangers : il dédaignera le travail à l'école qu'il n'a pas appris à apprécier et dans lequel il ne peut faire valoir tout son savoir, ou il perdra courage en voyant qu'il n'a pas appris à l'Université tout ce dont il a besoin. Il est dans la même situation où étaient anciennement les étudiants en médecine, quand la Faculté de médecine ne s'occupait que de théorie et qu'il n'y avait pas encore de clinique pour changer la théorie en pratique et pour la justifier[1]. » Sans aller jusqu'à conclure avec notre critique que, laissée aux professeurs et aux directeurs de lycées, l'éducation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire allemand se ramène à « l'appropriation d'une certaine routine », il faut bien reconnaître que, séparée des Universités où s'élaborent les sciences philosophiques et sociales, la pédagogie tend à se fixer en un système où les propositions déduites des grands éducateurs, et surtout de Herbart, prennent la valeur d'un dogme. Ainsi comprise, elle peut fournir des indications utiles quant aux meilleures méthodes, mais elle aboutit souvent à une réglementation minutieuse, funeste à l'esprit d'initiative, et aide médiocre-

1. Formation des maîtres par les Universités, *Revue internationale de l'Enseignement*, 15 août 1901, p. 133-134.

Digitized by Google

ment les professeurs à élever la jeunesse pour les tâches qui l'attendent. N'est-ce pas d'ailleurs en Prusse, cette terre classique de la pédagogie, que le chef de l'État a pu, il y a une douzaine d'années, reprocher à une partie des maîtres de s'être « assis dans les gymnases en *beati possidentes*, préoccupés surtout des sujets d'enseignement, de l'étude et du savoir, et non de la formation du caractère et des besoins de la vie[1] ». — Tout heureuse qu'ait été à beaucoup d'égards l'influence scolaire de l'Allemagne, il est donc permis de se demander si, grâce à une imitation peu judicieuse, dont on commence d'ailleurs à s'affranchir[2], le système qu'elle a généralement adopté n'a pas contribué à donner à la pédagogie de plusieurs Écoles normales étrangères un caractère

1. « Ils attachent moins d'importance à la pratique qu'à la théorie, comme on peut s'en convaincre aisément par les connaissances exigées pour les examens, ajoutait l'Empereur. Que ces connaissances préparent ou non à la vie, cela est hors de question. Si quelqu'un discute avec ces messieurs et essaie de leur montrer qu'un jeune homme doit être préparé, au moins dans une certaine mesure, à la vie et à ses problèmes complexes, ils lui répondent que ce n'est pas là le rôle de l'École, que son principal but est la discipline et la gymnastique de l'esprit, et que si cette discipline est réglée comme il convient, le jeune homme sera capable de faire tout ce qu'il doit dans la vie. » (Conférence de Berlin.)

2. En Hongrie, on paraît regretter cette imitation et, en 1879, la Faculté de philosophie de l'Université de Budapest a déclaré que l'éducation des professeurs est un devoir exclusif des Universités. (*Revue internationale de l'Enseignement*, 15 août 1901, art. cité.) Au Japon, après avoir fortement subi l'influence allemande, la pédagogie semble vouloir évoluer en un sens national. Enfin, aux États-Unis, où nombre de professeurs vont cependant parfaire leur culture en Allemagne, il suffit de parcourir les programmes de pédagogie pour voir combien grande est la préoccupation de faire tourner l'enseignement au profit de la réalité.

Digitized by Google

dogmatique qui diminue son efficacité et la discrédite parfois auprès des esprits libres.

*
* *

Si après les remarques qui précèdent une conclusion s'impose, c'est la nécessité, pour la plupart des pays, d'améliorer la préparation pédagogique de leurs professeurs. Tirer de la manière formaliste dont elle peut être conçue un argument contre elle, serait en effet d'une logique singulière. Le seul moyen d'éviter les dangers d'une pédagogie superficielle, ce n'est pas de négliger la science de l'éducation, mais de la creuser davantage. Partout on commence à le comprendre. Aussi bien qu'à l'étranger les projets de réformes en matière d'enseignement secondaire visent souvent des questions de programmes ou d'administration intérieure, le principal *desideratum* porte sur la formation des maîtres au point de vue professionnel.

En Norvège, où tout est à créer à cet égard, un mouvement qui a pris naissance en 1881, dans une grande réunion de professeurs scandinaves, « aboutira bientôt, dans un an ou deux peut-être, nous écrit M. P. Voss, l'un des initiateurs de la réforme, à des résultats pratiques[1] ». — « Le problème complexe de l'éducation nationale, écrit dans le décret royal du 16 août 1901[2] M. de Romanones, ministre de l'Ins-

1. Cf. *La Norvège* (ouvrage officiel publié à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris, 1900) : « On prépare d'ailleurs une réforme de l'enseignement en vue de perfectionner les professeurs au point de vue des exercices pratiques » (p. 294).

2. *Revista de Sciencias y Lettras*, Madrid, 25 août 1901.

Digitized by Google

truction publique en Espagne, ne peut être résolu par des réformes partielles; il y faut un changement rapide et radical » (*un cambio rapido y radical*); changement malaisé, ajoute-t-il en substance, parce que s'il est facile de décréter le remplacement d'un plan par un autre, il l'est moins d'obtenir la collaboration générale, et que la réforme exige par-dessus tout « un personnel enseignant en état de répondre à la mission qui lui est confiée ». Et le ministre constate, avec un regret visible, que l'Espagne n'a pas encore fait l'essai des procédés d'éducation inspirés par l'esprit du siècle, auquel « le personnel enseignant ne peut pourtant pas se soustraire s'il veut remplir sa mission et, sans sacrifier les traditions historiques, suivre le courant de la vie moderne ». L'*Institucion libre de Enseñanza* a entrepris, de son côté, une campagne en faveur de la préparation des maîtres et demande la transformation du doctorat en un examen pédagogique pour les futurs professeurs[1]. — En Italie, dans un rapport adressé le 20 mai 1900 au ministre de l'Instruction publique, M. Pietro Romano, professeur à l'Université de Turin, constate que la majeure partie des professeurs de l'enseignement secondaire ignorent tout de la pédagogie. « Je ne le leur reproche pas, dit-il, car ils ne sont pas tenus de savoir ce qu'on ne leur a pas enseigné. » Mais il juge que c'est là une ignorance « honteuse » (*E simplicementè vergognoso*). Il voudrait que l'on annexât à chaque Université une école où les études de pédagogie théoriques et pratiques seraient obliga-

1. Parmi les universitaires qui soutiennent le plus vivement la réforme de la préparation au professorat, citons M. G. de la Rios, M. Posada et M. Altamira, professeur à l'Université d'Oviedo.

Digitized by Google

toires pendant trois ans. L'enseignement serait donné par trois professeurs au moins; l'un s'occuperait surtout de la partie historique, le second de la partie théorique et le troisième de la pédagogie appliquée. Il voudrait aussi que l'on imposât aux futurs professeurs deux épreuves pédagogiques, d'une part, une leçon pratique et, de l'autre, un exposé verbal portant sur les principes généraux de l'éducation[1]. Après avoir présenté son plan[2] au ministre, M. Romano ajoute, non sans vivacité : « Comment demander que l'école forme le caractère, si aux futurs éducateurs vous ne parlez jamais ni de la classe, ni des élèves, ni des règles pédagogiques, ni de la discipline? Comment pourraient-ils juger avec compétence des réformes à introduire, s'ils ne cherchent qu'à remplir leur programme d'une manière plus ou moins mécanique, suivant dans l'éducation de la jeunesse un empirisme lamentable, procédant sans les lumières de la science de l'éducation, et sans connaître les effets que peuvent avoir les études? Et l'on veut avec un tel enseignement et une telle préparation former des Italiens et résoudre les problèmes sociaux! *Basta!* n'en parlons plus[3].... »

Et ce n'est pas seulement dans les milieux où rien n'a encore été fait pour la culture professionnelle des maîtres que l'on réclame des études pédagogiques. Dans les pays où elles existent déjà, on demande à les

1. Communication privée.
2. Plan qui diffère quelque peu de celui que nous venons de citer. Nous avons préféré donner celui-ci qui nous a paru plus complet.
3. *Programma di un Insegnamento pedagogico superiore*, Torino, 1900.

Digitized by Google

étendre et à les fortifier. Au Japon, le Gouvernement a décidé de créer une nouvelle École normale supérieure pour les hommes à Hiroshima et il est probable que, d'ici peu, on en créera une autre, non officielle, pour les professeurs femmes. On voudrait aussi voir rétablir le séminaire pédagogique institué pendant quelques mois, en 1889, à l'Université de Tokyo[1] et l'on souhaite que tous les candidats au professorat soient désormais soumis à l'obligation du stage. — Aux États-Unis, une société de professeurs réunis à Washington en 1898 a ouvert une vaste enquête afin de savoir, d'une part, quelles sont, dans chacun des États de l'Union américaine, les connaissances requises des futurs professeurs de l'enseignement secondaire et, d'autre part, celles qu'il conviendrait d'imposer dans l'avenir[2]. Les membres du comité et la majeure partie des correspondants, tous hommes de grande expérience, ont été d'accord pour demander qu'avec des études techniques et libérales attestées par le *Bachelor's degree*, et un certificat prouvant qu'on s'est spécialisé en un certain nombre de sujets, de fortes études pédagogiques soient désormais exigées des candidats. D'après le vœu du comité, ces études devraient être partagées en cours obligatoires et en cours électifs. Les premiers comprendraient :

1. Il était dirigé par le professeur Hausknecht, représentant l'école de Herbart et, en particulier, de la doctrine de Ziller. Ses cours étaient ouverts aux diplômés de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences, et aux professeurs d'écoles primaires et secondaires ayant passé l'examen préalable. Le séminaire a été fermé en 1890 par suite du départ de M. Hausknecht. (Notice sur l'École normale supérieure de Tokyo, p. 63.)

2. Voir *The Certification of College and University Graduates as Teachers in the Public Schools*, *School Review*, Chicago, juin 1899.

Digitized by Google

1° une partie scientifique, impliquant la physiologie, la psychologie, la logique, la morale, l'esthétique, la sociologie et les principes de l'éducation; 2° une partie pratique, qui aurait pour objet la méthode en général et les méthodes particulières à chaque spécialité, l'hygiène scolaire, l'enseignement, l'administration de l'école, les principaux traits de son organisation en Amérique et ses lois. Quant aux cours électifs, suivant que l'on se préparerait à l'enseignement, au provisorat ou à l'inspection, ils porteraient sur l'histoire de l'éducation, l'examen comparé des systèmes, l'étude de l'enfant, les rapports de l'éducation et de la sociologie, l'histoire des programmes d'études, l'inspection des écoles, etc. Plusieurs des correspondants du Comité voudraient aussi que le certificat d'aptitude au professorat ne fût délivré que temporairement et n'acquît une valeur définitive que lorsque le candidat aurait enseigné pendant trois années, au moins, et donné des preuves réelles de ses aptitudes pédagogiques. — En Angleterre, où l'on se plaint vivement du manque de préparation des professeurs de l'enseignement secondaire, « presque entièrement livrée à l'anarchie[1] », plusieurs sociétés, entre autres la *Teachers Training and Registration Society*, la *Head Masters Conference* et l'*Association of Assistant Masters*, travaillent depuis longtemps à obtenir ce qu'elles appellent l'*Official Registration* des maîtres. Elles voudraient faire voter une loi d'après laquelle nul ne pourrait professer dans une

1. M. Aronstein, *op. cit.*, p. 76. « Tout le monde, ajoute-t-il, peut être professeur, surtout dans les écoles privées; on obtient un poste par l'intermédiaire d'agents qui, s'ils ne sont pas des escrocs, ne connaissent cependant rien à l'enseignement. »

Digitized by Google

High School sans un certificat émanant d'une autorité reconnue, et constatant qu'il a les connaissances théoriques et pratiques requises pour l'enseignement secondaire. C'est pour répondre à ce vœu que le Bill de 1899 a décrété d'établir un Comité consultatif[1] qui, d'accord avec le Bureau d'éducation, réglerait les conditions nécessaires à la formation d'un « Registre » des professeurs. En 1900, le *Training of Teachers Joint Committee* a décidé que, tout en accordant une certaine latitude aux professeurs déjà en fonction, à partir du 1er avril 1905, aucun maître ne pourrait faire partie du corps enseignant des écoles secondaires s'il ne pouvait justifier d'une solide culture professionnelle. D'après le Comité, les conditions d'inscriptions seront les suivantes : 1° être gradué d'une Université anglaise[2]; 2° présenter un certificat prouvant qu'après avoir pris ses grades, on a étudié la science de l'éducation au point de vue théorique et pratique; 3° avoir pendant deux années exercé « d'une manière effective » les fonctions de professeur dans une école spécialement approuvée[3]. — En Belgique, c'est sur le rétablissement de l'École normale que l'on paraît compter pour étendre la culture professionnelle des maîtres d'athénées. Jadis il en existait deux, à Gand et à Liège, l'une préparant à l'enseignement des sciences, l'autre à celui des lettres. En 1890, il parut à quelques-uns que ces Écoles ne répondaient pas à leur but. On leur reprochait « à la fois

1. *Board of Education*, art. 4 (*a*).
2. Le Comité admet des diplômes équivalents.
3. Voir *The Training of Teachers Joint Committee : Memorandum of the Relations of Training towards the registration of Teachers*, Spottiswoode and C°, Londres.

Digitized by Google

leur inutilité et leur défaut d'éducation pédagogique. Des hommes politiques et des professeurs d'universités déclarèrent que l'entretien des Écoles normales auprès d'universités tout aussi capables d'instruire les futurs professeurs, formait un double emploi; que dans ces maisons, on ne s'occupait pas assez de l'éducation pratique et pédagogique des maîtres. On les supprima donc[1].... Il est intéressant de constater que la réforme accomplie depuis dix ans paraît provoquer aujourd'hui de vifs regrets. Le ministre actuel de l'Instruction publique a reconnu que l'enseignement pédagogique des Universités, dont on avait tant espéré, ne valait pas la préparation pratique des Écoles normales. Il a prescrit au mois de novembre dernier un stage[2] qui permît à son administration de faire un choix entre les docteurs candidats aux fonctions de l'enseignement secondaire. Cette mesure, empruntée au système allemand et luxembourgeois, ne semble pas avoir atténué les regrets d'une École normale que la majorité des professeurs belges éprouvent très vivement[3]. » Et ce n'est pas seulement la préparation des professeurs d'athénées que l'on juge incomplète, mais aussi celle des maîtres de l'enseignement moyen à qui l'on voudrait imposer des exercices pratiques dans des classes annexées aux sections normales. — En Danemark, la Société pédagogique a soumis au ministère, en 1897, un projet pour la for-

1. D'après l'un de nos correspondants, les motifs de leur suppression auraient été tout autres : « On voulait ouvrir la carrière de l'enseignement aux diplômés des Universités libres, notamment à ceux de l'Université catholique de Louvain. »

2. Voir p. 86-88.

3. M. E. Bourgeois, le Congrès de l'Enseignement moyen à Bruxelles, *Revue Universitaire*, 15 novembre 1901.

Digitized by Google

mation des professeurs de lycée, demandant « qu'ils soient attachés à certaines écoles et reçoivent une préparation qui corresponde aux cours pédagogiques des professeurs de collèges ou lycées suédois [1] ». Bien que le ministère ait nommé une commission d'études, le projet n'a pas abouti et les Danois s'en plaignent vivement. Les leçons que les candidats doivent faire dans un lycée et les cours de pédagogie auxquels ils doivent assister durant un semestre ne leur paraissent pas suffire, d'autant plus que leçons et cours ne sont guère exigés « que sur le papier ». « C'est, disent-ils, laisser presque carte blanche à l'inexpérience, avec tous les tâtonnements et bévues ordinaires [2]. » Ils réclament la création d'une École normale supérieure pédagogique qui préparerait à la fois les professeurs des lycées ou des écoles moyennes de garçons et les professeurs femmes, lesquelles, formées dans les établissements privés, ne sont généralement pas à la hauteur de leur tâche. — En Suède, on demande d'une part des professeurs de pédagogie et de méthodologie pour les Universités de Stockholm et de Lund et, d'autre part, pour les lycées normaux, un plus grand nombre de professeurs déchargés d'une partie de leurs classes et pouvant donner plus de temps à la formation des stagiaires. — En Russie, on voudrait pour les professeurs femmes de nouveaux cours pédagogiques dans les principaux centres, ou l'extension de ceux qui existent déjà, et pour les hommes des Instituts de pédagogie ou des cours spéciaux annexés aux Universités. — Notons enfin qu'il

1. *Le Danemark*, *op. cit.*, p. 135.
2. *Id.*, p. 135.

Digitized by Google

n'est pas jusqu'à l'Allemagne où, sentant l'insuffisance d'une pédagogie repliée en quelque sorte sur elle-même, on ne réclame des réformes. Après avoir parlé de l'organisation des études dans les universités allemandes, le professeur Rein disait en 1900 au *Summer meeting* de Cambridge : « Une seule branche de connaissances a été négligée et attend encore qu'on s'en préoccupe, à savoir l'éducation. Quoique dans la plupart des Universités allemandes les professeurs de philosophie et de théologie fassent des conférences sur la question et principalement sur sa partie historique, cette étude est faite d'une manière irrégulière et n'a pas d'influence sur l'enseignement des écoles. Seules, un petit nombre d'Universités ont une chaire spéciale pour l'étude de l'éducation, et il n'en est qu'une avec un séminaire et une école pratique [1]. » Et après avoir montré que le devoir de l'État est de ne pas abandonner au hasard l'éducation des générations nouvelles, et que les principes n'en peuvent être mieux élaborés que dans les Universités où l'on étudie la morale, la psychologie, l'hygiène et la sociologie, le professeur Rein demande pour chacune d'elles un séminaire pédagogique, prouvant avec force que quand la pratique et la théorie ne se pénètrent pas l'une l'autre, la science de l'éducation ne peut être vivante.

*
* *

Et maintenant, sans prétendre imiter le procédé de Jean-Paul Richter [2], se plaisant à faire ressortir tour

1. *Development of Educational Ideals* (*Education in the XIXth Century*, *op. cit.*).
2. Voir *Jean-Paul Richter*, *Sur l'Éducation*, p. 39-51 (traduit par Mme Jules Favre, Delagrave).

Digitized by Google

à tour l'importance de la pédagogie et sa vanité, il faut bien dire qu'après avoir longtemps considéré la préparation professionnelle des maîtres comme une fantaisie de théoriciens, on commence en certains milieux à s'abuser sur ses résultats. Plusieurs s'imaginent volontiers qu'après des classes secondaires médiocres et des études hâtives à l'Université, des leçons dans une école annexe et des cours de méthode pourront former un professeur. C'est là une illusion dangereuse. La science pédagogique ne peut porter de fruit qu'en un terrain préparé par une longue culture. Rien ne peut suppléer ici aux études techniques et libérales, et à l'éducation plus large qui se fait au contact de la réalité. — « Si tout homme avant de professer était obligé de passer un certain nombre d'années dans le monde, il apprendrait à connaître le but et l'objet de l'instruction à l'École », écrivait naguère un correspondant du *Daily News*. Et, montrant les vieilles Universités « enfermées dans l'enclos de leurs traditions, regardant le monde à travers des barrières et tremblant d'étudier la vie qui les entoure », il ajoutait : « Les chefs des Universités et des écoles publiques ont été enchaînés toute leur vie à une seule profession, toute leur vie séparés du monde, empêtrés dans la tradition. Comment ces hommes encourageraient-ils et adopteraient-ils de nouvelles idées ? Comment réformeraient-ils et adapteraient-ils l'éducation aux besoins d'un monde qu'ils ignorent[1] ? » Critique exagérée, mais en partie vraie. Ce n'est pas la somme des connaissances, pédagogiques ou autres, qui fait l'éducateur, mais la pensée

1. Cité dans *la France de demain*, p. 986, Paris, 15 avril 1901.

Digitized by Google

active, ayant l'expérience du monde, et surtout des réalités essentielles de l'esprit. Instruire une génération nouvelle, ce n'est pas seulement l'amener au point où est parvenue la génération présente, c'est la rendre capable d'aller plus loin et plus haut, de continuer l'ascension de l'homme vers l'humanité : ceux-là seuls peuvent élever les autres qui portent en eux un idéal de vie supérieure. C'est dire, comme nous l'indiquions au début, qu'il entre dans la formation des maîtres un élément mystérieux que les Universités et les Écoles normales sont impuissantes à créer. Mais ces réserves faites, et précisément parce qu'elle peut fortifier les idées qui rendent l'action féconde et progressive, la science de l'éducation est, au même titre que les études générales et spéciales, une partie essentielle de la préparation des professeurs, et l'on conçoit qu'après l'avoir négligée, beaucoup de pays se tournent vers elle pour élucider le problème de l'enseignement secondaire et en découvrir la solution.

Digitized by Google

TROISIÈME PARTIE

DE LA PRÉPARATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

Digitized by Google

Digitized by Google

CHAPITRE VII

De la préparation actuelle.

Il ne saurait être question de présenter ici un exposé, même sommaire, de la préparation des maîtres de l'enseignement secondaire français, avec son organisation générale, le régime des divers ordres de licence et d'agrégation et le programme des études dans les deux Ecoles normales supérieures ou les Facultés. Mais après avoir rappelé en quel sens cette préparation évolue à l'étranger, il n'est pas inutile d'indiquer l'orientation qu'elle a prise en notre pays.

Actuellement, du moins en ce qui concerne les professeurs de sciences et de lettres des lycées de garçons, elle est organisée tout entière en vue des hautes études classiques et de la science pure. C'est là le trait qui la caractérise et qui se marque nettement dans un travail publié, il y a quelques années, sur le but et l'œuvre de l'École normale supérieure des hommes : « Le principe de l'École, y lisons-nous, son dogme, c'est l'utilité, la nécessité d'une forte culture classique au vieux sens du mot, qui se continue assez longtemps pour que le bénéfice en demeure acquis à

Digitized by Google

tous ses élèves, quelque voie qu'ils doivent suivre à partir du jour où les exigences de la carrière et les conditions mêmes du savoir moderne les auront contraints à embrasser une étude spéciale et à s'y cantonner plus ou moins étroitement[1]. » Et après avoir montré que de fortes études classiques sont indispensables au professeur, on fait remarquer avec raison que le système d'éducation de l'École ne repose pas seulement sur l'étude des langues mortes : « Une de ses parties essentielles, ce qui en fait le fond, c'est l'obligation qu'il impose au jeune homme d'apprendre à grouper et à développer des idées générales ; il prétend l'y dresser par une série d'exercices savamment gradués, depuis la narration du collège jusqu'aux travaux de la seconde année d'École, jusqu'aux leçons de l'agrégation. Ce qu'on lui enseigne ainsi, au jeune homme, c'est à s'approprier ces idées, celles dont a toujours vécu et dont vivra toujours l'humanité, à les faire siennes par l'intérêt qu'il y prendra, par ce qu'il y mettra des qualités de son esprit et de ses sentiments personnels. Si, plus tard, instruit par l'expérience de la vie et par l'étude, il ajoute quelque chose à ce trésor commun, s'il y verse quelques idées nouvelles, nées de ses réflexions et de ses recherches, son nom sera inscrit, comme diraient nos pères, au temple de Mémoire ; mais c'est là un honneur auquel ne sauraient aspirer que de rares élus. En attendant, toutes les intelligences qui auront eu le bénéfice de cet assouplissement continu et méthodique en garderont la faculté de présenter dans un ordre et sous une forme qui les rendent aisément transmissibles, ce qu'elles

1. *Le Centenaire de l'École normale*, p. XXXII, Hachette et Cie, 1895.

Digitized by Google

pourront avoir d'idées: d'idées prises à autrui ou acquises par leur propre effort[1]. » — Faire des esprits pénétrés de la culture antique, « dressés » à l'art d'ordonner les idées générales et de les présenter clairement, initiés aux méthodes de recherches et aspirant eux-mêmes à faire progresser la science, tel est à l'École normale, et par conséquent dans les Facultés où les élèves ayant à subir les mêmes épreuves que les normaliens doivent être en état de concourir avec eux, le but que l'on assigne à la préparation des professeurs de l'enseignement secondaire. Et ce but, il faut le reconnaître, est supérieurement atteint. L'agrégation est devenue « de plus en plus un concours de la plus haute difficulté entre candidats aussi savants et aussi spécialisés que possible[2] », et les études qu'elle exige ont un caractère si élevé qu'elles paraissent à quelques-uns la meilleure préparation aux travaux de la science pure. « Plusieurs d'entre nous, disait déjà un normalien de la promotion de 1874, voyaient surtout dans l'enseignement un moyen d'entreprendre et de poursuivre des recherches scientifiques... Nous qui sortions du lycée comme élèves, nous trouvions un peu mesquin d'y rentrer pour enseigner simplement ce que nous venions d'ap-

1. *Le Centenaire de l'École normale*, *op. cit.*, p. xxxv. Cf. les déclarations des pages précédentes : « Une école destinée à former des instituteurs de la jeunesse, y lisons-nous, ne paraît aujourd'hui pouvoir remplir utilement sa mission que si l'enseignement y éveille les plus hautes curiosités, que si les esprits y sont sans cesse sollicités à puiser la science à ses sources les plus pures dans les leçons et les exemples des maîtres qui, par leurs travaux, la fassent avancer sous leurs yeux et avec le concours de leurs élèves... »

2. M. L. Bourgeois. Voir *Appendice*, p. 237.

Digitized by Google

prendre[1]. D'ailleurs, sans parler des savants et des écrivains qui, formés en vue du professorat de l'enseignement secondaire, ne l'ont que traversé et se sont illustrés dans la science ou les lettres, c'est un fait partout reconnu que pour le savoir, la méthode, l'abondance des travaux personnels, les professeurs des lycées français ne le cèdent en rien aux maîtres les plus distingués des autres pays.

Quant aux professeurs femmes, quoique leur préparation n'ait point pour base l'étude des langues mortes et vise moins à éveiller le goût des recherches techniques qu'à faire des esprits largement cultivés, il ne paraît pas qu'elle laisse à désirer à l'endroit de la science. D'aucuns pensent même qu'à ce point de vue il y aurait plus à retrancher qu'à ajouter aux programmes des concours de l'enseignement des jeunes filles.

En regard de cette forte culture intellectuelle, la préparation pédagogique semble organisée d'une façon plus rudimentaire, surtout pour les professeurs hommes. A l'École normale de Sèvres, en effet, toutes les élèves, qu'elles appartiennent à la section des sciences ou des lettres, sont tenues d'assister une fois par semaine à des conférences de philosophie et de pédagogie générale. Ces conférences portent, en première année, sur la psychologie et la morale appliquée à l'éducation et, en seconde année, sur la morale et un certain nombre de questions pédagogiques inscrites au programme du certificat[2]. De plus, pen-

1. *Le Centenaire de l'École normale, op. cit.*, p. 403. « Si j'ai pris le métier de professeur, disait Taine, c'est parce que j'ai cru qu'il était la voie la plus sûre pour devenir un savant. » (*Id.*, p. 294.)

2. Voir *L'Ecole normale de Sèvres* (publication du ministère de

Digitized by Google

dant la troisième année, les candidates de la section des lettres et celles de la section historique qui ont déjà le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire et se préparent à l'agrégation, suivent des conférences également hebdomadaires sur l'histoire des idées morales. Toutes ces conférences durent une heure et demie et comportent une leçon faite par une élève sur un sujet préparé d'avance, leçon suivie d'une critique raisonnée, à laquelle toutes les candidates prennent part, et reprise par le professeur. L'enseignement doit être complété par des lectures personnelles et des travaux écrits sur des questions de psychologie, de morale ou d'éducation. Enfin, depuis quelques années, au cours du second trimestre, les élèves vont de temps à autre en un lycée de jeunes filles voisin[1] entendre quelques leçons ou en donner elles-mêmes. Selon le plan de l'École, « ces exercices d'application recevront prochainement un développement notable[2] ». — Les programmes du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire et ceux de l'agrégation faisant place d'ailleurs à la morale, à la

l'Instruction publique et des Beaux-Arts, MDCCCC), p. 35-36. Les auteurs du programme remarquent que « l'étude de la pédagogie générale, en tant que distincte de la psychologie et de la morale, serait sans doute mieux placée en troisième année où elle pourrait être réunie aux essais d'application des études ». Si on l'a portée en seconde, c'est que les élèves doivent passer à la fin de la deuxième année l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, lequel, donnant le droit de professer dans les lycées et collèges, comprend des questions d'éducation générale.

1. A Versailles.

2. *L'École normale de Sèvres*, *op. cit.*, p. 37. Ajoutons que, durant l'année 1901-1902, une série de quinze conférences sur l'éducation secondaire des jeunes filles en France et à l'étranger a été faite à toutes les élèves de l'École.

Digitized by Google

psychologie et à la pédagogie générale, toutes les candidates, normaliennes ou étudiantes libres, sont obligées de s'initier dans une certaine mesure à la science de l'éducation et aux problèmes qui s'y rattachent.

Pour les professeurs de lycées de garçons, au contraire, la philosophie n'est obligatoire que s'ils se destinent à l'enseignement des lettres [1] et, comme le constatent les documents officiels, « il n'y a pas à l'École d'enseignement spécial et théorique de la pédagogie [2] ». Plusieurs Universités, il est vrai, s'inspirant de l'exemple de la Faculté des lettres de Paris, qui a créé en 1888 des conférences pédagogiques, en y invitant, avec les boursiers d'agrégation, les élèves de la Facuté des lettres et des sciences et les maîtres-répétiteurs, ont commencé à organiser des cours d'histoire et de critique des systèmes d'éducation; mais les futurs professeurs ne sont point tenus d'y assister. A l'Université comme à École normale, la préparation pédagogique ne consiste donc qu'en leçons faites aux condisciples et un stage de quelques jours dans les lycées, avant les vacances de Pâques. Les diverses agrégations, sauf celle d'histoire, à laquelle on a ajouté en 1897 une épreuve pratique éliminatoire, ne comportant que des épreuves techniques où l'on n'a guère à vérifier les connaissances et les aptitudes des candidats en matière de pédagogie, ceux-ci ne sont pas amenés au cours de

1. Remarquons cependant qu'à l'examen d'entrée de l'École normale, on exige de tous les candidats une dissertation en philosophie. — Voir *L'École normale supérieure*, Ministère de l'Instruction publique, Exposition universelle, 1900.

2. *Id.*, p. 23.

Digitized by Google

leurs travaux à tenir beaucoup de compte de la préparation professionnelle.

Toutefois, il ne faudrait pas conclure du caractère actuel de cette préparation que son utilité ne s'est pas fait sentir en France. Ce serait une erreur profonde. Dès le XVIIIe siècle, l'importance en a été reconnue. En 1770, lorsqu'après avoir créé trois ordres d'agrégation [1] et décidé que désormais on ne se contenterait plus, dans l'enseignement secondaire public, de professeurs n'ayant que le titre de maîtres ès arts, le Parlement voulut réunir au collège Louis-le-Grand un certain nombre de boursiers pour les préparer au professorat, Rolland, constatant qu' « on peut avoir des talents et n'avoir point celui d'enseigner », demanda que l'étude de la pédagogie fût imposée aux futurs professeurs « et qu'on leur donnât des leçons expresses et suivies de cet art si nécessaire aux maîtres de la jeunesse [2] ». Telle était alors la préoccupation de « former des hommes et des citoyens », que la proposition aurait probablement abouti si le Parlement avait pu donner cours à ses projets. Mais la préparation des boursiers n'ayant reçu qu'un commencement d'exécution, le plan de Rolland n'exista que sur le papier. En 1808, lorsque l'École normale fut réorganisée pour les professeurs de l'enseignement secondaire [3], certaines préoccupa-

1. Agrégations de philosophie, de grammaire et de rhétorique instituées en 1766.

2. M. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, *op. cit.*, t. II, p. 239.

3. On sait qu'elle avait été créée d'abord pour les maîtres de l'enseignement primaire et que, dans la pensée de la Convention, elle devait être avant tout une École pédagogique. Mais, sous l'influence de Garat et de Lakanal, elle était devenue dès l'origine

Digitized by Google

tions pédagogiques se manifestèrent de nouveau, sans largeur, il faut bien le dire, car d'élever de libres citoyens il ne pouvait plus être question. Selon les statuts, les jeunes gens devaient être formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences[1]. « Dans les derniers mois du cours normal, disait le règlement, les conférences changeront d'objet. Les élèves n'ayant pas seulement à prouver l'instruction qu'ils ont acquise, mais à étudier l'art de transmettre l'instruction aux autres, retourneront aux livres élémentaires, s'exerçant à développer les principes, à comparer les méthodes. Ils rempliront les fonctions de professeur successivement en commençant par les classes inférieures[2]. » Et nombre d'ordonnances édictées dans la suite montrent que, si en plusieurs pays le législateur s'est désintéressé de la question, en France, au contraire, tous les régimes ont fait un effort persévérant pour améliorer la préparation des maîtres au point de vue professionnel. C'est, après la Restauration, le règlement de 1815 qui oblige les normaliens à consacrer « la plus grande partie de leur troisième année à l'apprentissage du métier[3] ». C'est, en 1826, le règlement de M. de Frayssinous qui, après avoir fait prononcer la suppression de l'École normale de Paris,

une École d'enseignement supérieur où la pédagogie n'apparaissait qu'à peine, et seulement pour la forme. Plusieurs, notamment Romme, qui écrivait dans son Rapport que « le but de l'École était absolument manqué », l'avaient vivement attaquée à ce sujet et fait supprimer au bout de quelques mois. — Voir l'*École normale de l'an III*, par M. Dupuy. (*Le Centenaire de l'École normale, op. cit.*)

1. Art. 110.
2. Art. 62.
3. *Le Centenaire de l'École normale.* (*Résumé de l'histoire de l'École normale de 1810 à 1895*, par M. Dupuy, p. 216.)

Digitized by Google

veut la remplacer par « des écoles pratiques de l'art d'enseigner, de conduire et d'élever la jeunesse[1] », écoles rattachées à un lycée dont le proviseur donnera aux candidats « toutes leçons pratiques qui pourraient leur être utiles, tant sur la direction et l'instruction de la jeunesse que sur l'administration des collèges[2] ». C'est, sous la monarchie de Juillet, le règlement de 1830 déclarant, en ce qui concerne la section des lettres, que la troisième année « a pour objet de former les professeurs en inculquant aux élèves l'esprit critique et en les exerçant à la pratique des méthodes[3] », qu'ils doivent se mettre au courant des principaux livres correspondant à leur enseignement et s'exercer à faire la classe. Ces exercices pratiques ayant été supprimés en 1834, un nouveau règlement les rétablit en 1838, en leur donnant plus d'étendue : « Les élèves de troisième année devaient être admis à assister et à participer dans les collèges royaux de Paris, sous la direction des professeurs, aux classes correspondantes à l'objet de leurs études et à l'agrégation à laquelle ils se destinaient. Ces exercices auraient lieu après Pâques, pendant six semaines au moins, huit au plus ; les proviseurs et professeurs rédigeraient les rapports[4]. » — Citons encore l'ordonnance rendue en 1845 par les soins de M. de Salvandy, ordonnance d'après laquelle des Écoles normales secondaires, d'un caractère professionnel, semble-t-il[5], devaient être créées pour former des

1. *Résumé de l'histoire de l'École normale de 1810 à 1895*, *op. cit.*, p. 223.
2. *Id.*, p. 225.
3. *Id.*, p. 230.
4. *Id.*, p. 237.
5. *Id.*, p. 239-240.

Digitized by Google

maîtres de classes élémentaires, des répétiteurs et des régents pour les collèges de l'État; quant à l'École normale de Paris, désignée désormais sous le nom d'*École normale supérieure*, elle devait aussi, dans la pensée du ministère, préparer les professeurs de lettres et de sciences au point de vue pédagogique : « Des maîtres tels que ceux que forme l'École normale, écrivait le ministre de l'Instruction publique, peuvent-ils ignorer les méthodes accréditées qui ont prévalu en divers temps, les auteurs consacrés qui ont écrit sur ces matières? Une science qui comprend tant d'études et tant de devoirs mérite un enseignement spécial[1]. » Cet enseignement fut momentanément créé : en 1848, on institua à l'École une conférence supplémentaire de pédagogie, mais on la supprima l'année suivante. Signalons en dernier lieu les règlements promulgués sous le ministère de M. de Fortoul; d'abord ceux de 1852 d'après lesquels, d'une part, l'École devra préparer « la pratique des meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire[2] », et, d'autre part, les examens d'agrégation — que l'on ne pourra passer qu'après avoir fait la classe pendant cinq années, ou trois seulement si l'on est normalien, — devront porter uniquement sur les matières qui font l'objet de l'enseignement secondaire et avoir pour but de constater la capacité des candidats et leur expérience dans les fonctions de l'enseignement[3]; enfin l'ordonnance de 1854 qui marque nettement la distinction entre l'enseignement secon-

1. *Résumé de l'histoire de l'École normale de 1810 à 1895*, *op. cit.*, p. 240.
2. Art. 5.
3. Art. 7.

Digitized by Google

daire et les hautes études scientifiques, en créant une section spéciale de quatrième et de cinquième année pour les candidats au doctorat ès sciences ou ès lettres et à l'enseignement supérieur[1].

Mais jusqu'à cette époque toutes les ordonnances ministérielles étaient restées sans action. Elles avaient même été si vaines que, parlant des réformes de 1852, M. Gréard a pu dire : « L'éducation pédagogique du futur maître n'avait point place jusque-là dans les programmes de l'École », et signaler la préoccupation d'accoutumer les candidats à adapter leur enseignement aux besoins de la classe comme une « nouveauté heureuse[2] ». — Les tentatives de M. de Fortoul, compromises il est vrai par le souci trop manifeste de réprimer chez les futurs professeurs toute velléité de pensée indépendante et de les enfermer strictement dans les limites de l'enseignement secondaire, n'eurent pas plus de succès que celles de ses prédécesseurs. Instituée sur le modèle des anciennes congrégations[3], comme elles séparée du monde et, de plus, suspecte à l'autorité par son libéralisme, l'École

1. « Dans le décret sur la réorganisation des grandes Académies, du 22 août 1854, M. de Fortoul institua... une division spéciale d'élèves choisis d'après les résultats des examens parmi ceux qui auraient terminé le cours triennal. Pendant une quatrième et une cinquième année, ces élèves se prépareraient, soit dans l'intérieur de l'école, soit près des grandes écoles ou établissements du gouvernement, à l'épreuve du doctorat ès lettres ou ès sciences et à l'enseignement supérieur. » (*Résumé de l'histoire de l'École normale*, *op. cit.*, p. 245.)

2. *Le Centenaire de l'École normale*, *op. cit.*, p. 294.

3. Pour servir les desseins impériaux, l'Université ne devait être qu' « une sorte de corporation laïque et célibataire, dont les membres auraient presque les mêmes habitudes que ceux des congrégations religieuses d'autrefois et n'en différeraient guère que par l'absence du caractère sacerdotal. Le règlement

Digitized by Google

ne songeait qu'à élargir sa discipline et conquérir son droit à la libre recherche. Aussi, à partir de 1857, dès que l'on put faire rapporter le décret qui ne donnait accès au concours d'agrégation qu'aux professeurs ayant déjà enseigné, elle se tourna du côté des hautes études et, rivalisant avec les Facultés lorsque celles-ci reçurent un développement nouveau, elle devint de plus en plus une pépinière de savants.

Alors que l'étude des problèmes de l'éducation ne fait pas partie de la préparation des professeurs de lettres et de sciences, il n'y a pas lieu de s'étonner si des autres membres du personnel enseignant on n'exige rien de plus que le savoir technique. Les répétiteurs eux-mêmes, à qui beaucoup voudraient cependant confier le rôle principal dans la direction de l'élève, ne reçoivent aucune culture qui les prépare spécialement à leur tâche. Seuls, les maîtres de classes élémentaires des lycées de garçons sont tenus d'acquérir quelques connaissances en matière de pédagogie, l'examen qu'ils ont à subir comportant, outre des exercices pratiques, le commentaire d'une page d'un grand éducateur.

Quant aux professeurs de l'enseignement secondaire privé, leur préparation n'est soumise à aucune règle. Aux termes de la loi de 1850, on demande seulement à ceux qui veulent diriger un établissement d'être munis du diplôme de bachelier ou d'un brevet de capacité délivré par un jury spécial, et d'un certificat de stage attestant qu'ils ont rempli pendant

était calqué sur celui des collèges de l'ancienne Université. Par l'interdiction de toutes sorties particulières l'École était comme séparée du monde. » (*Le Centenaire de l'École normale*, *op. cit.*, p. XVI-XVII.)

Digitized by Google

cinq années au moins les fonctions de professeur dans une école secondaire publique ou libre[1]. Mais on les autorise à employer des maîtres non diplômés; aussi une partie des membres du corps enseignant des écoles secondaires privées, et surtout des écoles ecclésiastiques, n'ont point de titres universitaires : d'après les statistiques officielles de 1898, sur 6 791 professeurs d'établissements libres, il y en a 2 781 non pourvus de grades, dont 355 dans les établissements laïques et 2 426 dans les établissements religieux[2]. Il n'est que juste d'ajouter que si les maîtres ecclésiastiques ne subissent pas, en général, les examens de l'État, ils ont, d'aucuns l'assurent du moins, une culture professionnelle plus étendue que celle des universitaires. « On a l'habitude de considérer la préparation de nos professeurs comme insuffisante, disait naguère M. l'abbé Battifol; je tiens à dire que nos instituts catholiques, et particulièrement le mien, existent surtout pour préparer les professeurs de cet enseignement ecclésiastique : les jeunes prêtres nous sont envoyés par leurs évêques, après qu'on leur a reconnu une réelle disposition à la pédagogie, pour se préparer aux licences ès lettres ou ès sciences et devenir professeurs de petit séminaire. » M. l'abbé Battifol reconnaît que leurs examens sont moins élevés que ceux de l'État; toutefois, dit-il, « ce n'est pas par des concours aussi difficiles que ceux qu'on met aujourd'hui à l'entrée de l'Université, mais par la préparation pédagogique et par l'étude de la vocation pédagogique qu'on pour-

1. Article 60.
2. Voir le *Catalogue de l'Exposition universelle de 1900*, pour les membres du Jury, groupe I, classe II, p. 8.

Digitized by Google

rait davantage promouvoir le progrès de l'enseignement. C'est à cela que nous nous appliquons de notre mieux. Nous aimons à avoir des professeurs ayant le goût de leur métier et, quelle que soit l'estime que nous ayons des grades, nous trouvons souvent que les professeurs sans grade font la classe mieux que ceux qui en ont[1]. » — A en croire, au contraire, l'auteur de l'*Éducateur apôtre*, si en plusieurs maisons religieuses une certaine préparation pédagogique fait partie du noviciat, ou est l'objet durant quelques mois d'un travail particulier, le plus souvent on accepte des maîtres dépourvus d'expérience professionnelle : « L'éducation secondaire est généralement aux mains des prêtres séculiers, dit-il. Quels motifs président à leur nomination? Quelle préparation ont-ils subie au séminaire? Un jeune ecclésiastique a-t-il besoin d'une épreuve, est-il trop jeune pour entrer dans le ministère, cela lui constitue la vocation d'éducateur[2]... » Les personnalités les mieux placées, semble-t-il, pour être bien informées différant ainsi dans leurs appréciations, il paraît difficile de porter un jugement exact sur les connaissances de professeurs ecclésiastiques en matière de pédagogie.

*
* *

Entrés en fonctions, les maîtres trouvent-ils dans la vie du lycée des conditions favorables au développement professionnel?

1. *Enquête*, p. 300, col. 2 et 3. Voir également la déposition de M. Rocafort, *Appendice*, p. 229-230.
2. *L'Éducateur apôtre*, par J. Guibert, prêtre de Saint-Sulpice (Formation de l'éducateur, nécessité d'une formation pédagogique, p. 143-146), Poussielgue, éditeur.

Digitized by Google

En ce qui concerne les établissements libres, il faut de nouveau s'abstenir de répondré : les inspecteurs y pénétrant à peine[1], leur régime intérieur est à peu près inconnu. — Pour les maîtres de l'enseignement secondaire public, le fait qu'on ne les nomme qu'à titre provisoire semblerait indiquer qu'avant de leur confier définitivement une chaire, on entend constater le développement de leurs aptitudes. Mais, en réalité, au témoignage même d'un ancien ministre de l'Instruction publique, la titularisation se fait « machinalement[2] » après cinq années d'exercice et n'est qu'une formalité sans valeur.

Toutefois, ce ne sont pas les ressources qui font défaut aux maîtres pour parfaire leur culture : asso-

1. « Les inspecteurs, dit M. Ribot, n'ont pas le droit, à cette heure, de pénétrer dans les établissements libres d'enseignement secondaire. Ils y vont pourtant de temps en temps pour remplir une formalité. Ils se bornent le plus souvent à vérifier le registre qui contient le nom des professeurs et des surveillants. Si on leur offre de leur montrer une classe, ils font une réponse évasive. » (M. Ribot, *La Réforme de l'enseignement secondaire*, p. 158, A. Colin, éditeur.) — « La loi du 30 octobre 1886, sur l'instruction primaire, ajoute l'auteur en note, a abrogé les titres I et II de la loi de 1850 qui ont trait à l'inspection. Un avis du conseil d'État a décidé que cette abrogation s'étend aux articles concernant l'enseignement secondaire. »

2. Déposition de M. R. Poincaré (*Appendice*, p. 234). — Voir également (*Appendice*, p. 224) la déposition de M. Roger, qui ne voit là qu'une « formalité pure ». Mais le directeur de l'École normale supérieure n'est pas de cet avis : « Nos élèves, comme les élèves des Facultés, disait-il à la Commission d'enquête, ne sont nommés titulaires, quelques diplômes qu'ils possèdent, qu'au bout de cinq ans. — M. LE PRÉSIDENT. — Mais, en fait, on les nomme toujours titulaires au bout de ce temps. — Parce qu'ils se mettent en état de mériter cette faveur... » (*Enquête*, p. 51, col. 1.)

Digitized by Google

ciations, congrès[1], revues d'enseignement[2], bourses de voyage, encouragement aux travaux scientifiques et littéraires, inspections, assemblées des professeurs, rien ne manque en général. Mais, dans le détail, que de côtés encore défectueux! Ici, la bibliothèque des professeurs est notoirement insuffisante et l'on n'est abonné à aucune revue; là, on n'a pas songé à réserver aux maîtres une salle de travail dans le lycée; ailleurs, le chef d'établissement, absorbé par des occupations de bureau ou retenu par l'infériorité relative de ses grades, a peine à faire bénéficier les débutants de son expérience pédagogique. Presque nulle part, les répétiteurs ne sont associés à l'enseignement et en rapports fréquents avec les professeurs. Chose non moins regrettable, les inspecteurs généraux, peu nombreux et chargés de travail, ne peuvent faire en chaque établissement qu'une visite annuelle, souvent trop courte pour se rendre

1. *Congrès des professeurs de l'enseignement public*, qui se réunit tous les ans, depuis 1897, et s'occupe de questions de programmes, d'examen, d'éducation et de la situation matérielle du corps enseignant; *Association des répétiteurs*, qui tient un congrès annuel; *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*, *Société des professeurs élémentaires*, *Ligue de l'enseignement*, etc.

2. *Revue internationale de l'enseignement*, publiée par la Société de l'enseignement supérieur et qui traite de temps à autre des questions d'enseignement secondaire; *Revue universitaire*; *L'Enseignement secondaire*; *Revue de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire*; *Bulletin de l'enseignement secondaire*; *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*; *Revue internationale de l'enseignement mathématique*; *Revue de l'enseignement des langues vivantes*; *Bulletin de la société des professeurs élémentaires*, etc., et nombre de publications locales, telles que les *Annales de l'Université de Grenoble*, le *Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse*, le *Bulletin de l'Université et de l'Académie de Lille*, etc.

Digitized by Google

compte des aptitudes du maître, et quelques-uns, faute d'entente préalable, lui donnent des conseils trop différents de ceux qu'il a reçus à l'inspection précédente pour qu'il puisse en tirer profit[1]. Que dire aussi du peu d'activité des réunions de professeurs! « J'ai fait partie de ces assemblées il y a longtemps, disait M. A. Croiset à la commission d'enquête. J'y allais sans enthousiasme et mes collègues de même. Nous avions la conscience que, quand nous avions causé d'une façon plus ou moins académique, pendant une heure ou deux enlevées au travail, il y avait un procès-verbal de plus qui deviendrait Dieu sait quoi. Cela ne nous encourageait pas à échanger des idées, parce qu'il n'y avait aucune espérance d'un résultat positif immédiat[2]. » Les choses n'ont guère changé depuis le temps dont parle le Doyen de la Faculté des lettres de Paris. Aujourd'hui encore, dans les lycées de jeunes filles comme dans ceux de garçons, nombre de professeurs ne se réunissent que pour dresser la liste des élèves qui figureront au tableau d'honneur, et s'ils discutent parfois de questions pédagogiques, ils le font sans goût, sachant que leurs propositions ne peuvent avoir d'effet. Quant aux rapports avec la famille, et surtout avec les élèves en dehors des classes, ils commencent à s'établir, en particulier dans les collèges[3]; mais le manque de stabilité du personnel n'est pas de nature à les favoriser, non plus que l'attitude de certains chefs d'établissement. « Les proviseurs, dit un recteur

1. Voir les dépositions de MM. Lavisse et Poincaré (*Enquête*, p. 14, col. 2, et p. 440, col. 2
2. *Enquête*, p. 33, col. 3.
3. *La Réforme de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 29.

Digitized by Google

dans son rapport, verraient d'un œil jaloux cette intrusion de professeurs dans la vie tout à fait intime de la maison. Où est le proviseur qui sollicitera les professeurs de joindre leur action à la sienne, qui leur proposera de venir en étude, aux récréations, aux promenades[1]? » Ajoutons que des classes souvent nombreuses[2], une grande variété de cours à préparer et de devoirs à corriger, surtout dans les lycées de jeunes filles, obligent parfois le professeur à réduire les rapports avec les élèves et les familles, comme avec ses collègues, au minimum strictement indispensable. « Il arrive généralement avec l'idée de partir à la fin de la classe, dit M. R. Poincaré; il fait son travail très consciencieusement, mais il ne fait que son travail. Il vient, comme un bureaucrate ou un employé de ministère, passer deux heures dans le lycée[3]. » — Sans pousser l'affirmation jusque-là, il faut bien reconnaître que, malgré un vif sentiment du devoir professionnel et un dévouement incontestable, les maîtres ne participent pas encore autant qu'il conviendrait à l'administration du lycée et à sa vie intérieure.

1. Cité par M. Ribot, *op. cit.*, p. 28.

2 En principe, les classes doivent être dédoublées dès que le nombre des élèves dépasse 40; mais, en fait, on trouve des classes qui ont 45 ou 50 élèves, et quelquefois davantage.

3. *Enquête*, p. 439, col. 3. — « Le régime actuel, dit également M. Boutmy, ne met en jeu, du côté des professeurs, qu'un individualisme simplement honnête qui s'inquiète du devoir imposé par les règlements et ne se croit pas autorisé à rien chercher au delà. » (*Le Baccalauréat*, p. 95, A. Colin, éditeur.)

Digitized by Google

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

CHAPITRE VIII

Des réformes proposées.

Qu'en France, comme dans les autres pays, la question des maîtres de l'enseignement secondaire soulève de nombreux *desiderata*, nul ne le met en doute. Il suffit d'ailleurs de parcourir notre littérature pédagogique et les dépositions recueillies en 1899 pour s'en rendre compte. Sur la nécessité, d'une part, d'exiger des maîtres de l'enseignement libre certaines garanties de culture et de les soumettre au régime de l'inspection, d'augmenter le nombre des inspecteurs généraux et de leur donner des instructions qui assurent l'orientation commune, de relever la situation morale des chefs d'établissement et de les choisir moins pour leurs aptitudes administratives que pour leurs qualités d'éducateurs ; d'autre part, d'avoir des maîtres plus stables, de grouper leurs efforts trop souvent dispersés, d'associer davantage les professeurs à l'éducation et les répétiteurs à l'enseignement[1],

1. Remarquons que, d'après les règlements, il devrait en être ainsi : « Les répétiteurs, dit le décret du 28 août 1891, concourent à l'éducation et à l'enseignement. »

Digitized by Google

d'encourager les relations du personnel avec les parents et les élèves, afin que le lycée devienne comme une seconde famille et participe à la vie régionale, tout a été dit. Les réformes les plus judicieuses ont été proposées, et même acceptées en principe[1]. Mais lorsqu'il s'agit de déterminer « quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel », question posée, on le sait, par la dernière Commission d'enquête au sujet des professeurs hommes, et discutée en 1900 au Congrès international de l'enseignement secondaire[2], l'entente est loin d'être aussi complète.

Sans parler des pessimistes qui jugent l'enseignement universitaire trop atteint pour être régénéré par des réformes pédagogiques, beaucoup de bons esprits ne voudraient à cet égard que des mesures discrètes, et ne voient pas poindre sans inquiétudes certains projets de culture professionnelle. Et nombreuses sont leurs objections, car à l'inutilité de la pédagogie[3], aux inconvénients d'une doctrine

1. Voir les conclusions adoptées par la Commission de l'enseignement (*La Réforme de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 169-180) et le *Sommaire des projets de réforme de l'enseignement secondaire*, publié par le ministre de l'Instruction publique (*Revue universitaire*, 15 janvier 1901, A. Colin, éditeur).

2. Voir le *Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition de 1900. La préparation des maîtres de l'enseignement secondaire*, p. 39-46, A. Colin, éditeur.

3. Voir notamment la déposition de M. G. Perrot, directeur de l'École normale supérieure des hommes : « Une des idées — je ne dis pas une des erreurs, je voudrais trouver un mot plus joli, — un des engouements irréfléchis qui se sont manifestés depuis 1870, époque où l'on croyait devoir tout prendre à l'Allemagne, ç'a été cet enthousiasme pour la pédagogie théorique.... Je ne sais pas s'il y en a parmi vous qui ont eu l'occasion d'enseigner, mais je leur demanderai s'ils croient que c'est par des théories apprises à l'École que l'on se prépare à avoir cette

Digitized by Google

d'État[1], à toutes les considérations générales que l'on invoque parfois en d'autres pays et que nous avons discutées au début de cette étude, s'ajoutent des arguments d'un ordre particulier : dépenses excessives que la préparation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire imposerait au budget, et surtout crainte du surmenage pour les candidats, du moins pour ceux qui travaillent à l'École normale. — Après avoir constaté que, s'ils le désirent, ils peuvent assister à la Faculté des lettres au cours sur l'histoire et la critique des différents systèmes d'éducation, un document officiel ajoute en effet : « Il leur reste si peu de temps pour le travail personnel, avec toutes les conférences qu'il leur est nécessaire de suivre en vue des examens d'où dépend leur avenir, que nous croyons fâcheux de leur imposer la charge d'un cours de plus où l'assiduité serait obligatoire[2]. » D'ailleurs, si la science de l'éducation ne leur est pas enseignée d'une manière formelle, elle l'est dans son esprit et ce qu'elle a de meilleur. « La pédagogie, dit le même document en une page qu'il faut citer tout entière, est partout à l'École, mais à l'état sporadique et diffus, avec un caractère pratique. Dès la première année, les élèves, dans les leçons qu'ils font en conférence, apprennent, par les observations de leurs maîtres et par les objections que leur font leurs camarades, à mettre leurs

autorité qui fait qu'on s'impose à un auditoire quelconque, à des jeunes gens ou à des hommes faits. » (*Enquête*, p. 50, col. 2.)

1. « Nous n'avons pas de religion d'État, nous n'avons pas besoin davantage d'une pédagogie d'État ». (M. Maneuvrier, *Enquête*, p. 158, col. 1.)

2. *L'École normale supérieure* (Publication du ministère de l'Instruction publique, *op. cit.*, p. 23).

Digitized by Google

idées en ordre et à les présenter dans une langue claire et courante. Cet exercice se poursuit sans interruption pendant trois ans. En dernière année la plupart des professeurs, soit qu'ils traitent eux-mêmes les sujets, soit qu'ils provoquent les élèves à les traiter de vive voix ou par écrit, cherchent avec les jeunes gens quelle est la raison d'être de chaque enseignement, de celui par exemple des lettres anciennes, de l'histoire ou de la philosophie, et de quelle méthode il réclame l'emploi. Ils forcent ainsi leurs disciples à réfléchir sur la forme et le caractère que, devenus professeurs à leur tour, ils devront donner à leurs leçons pour que les enfants confiés à leurs soins en saisissent l'utilité, y prennent goût et en tirent parti. En troisième année, les conférences se passent presque tout entières en leçons faites par les élèves, puis reprises et complétées par le maître. D'ailleurs, pendant les deux semaines qui précèdent les congés de Pâques, nos élèves vont dans les classes des lycées de Paris, faire un premier apprentissage du professorat en remplaçant dans leur chaire des professeurs qui sont pour la plupart les anciens maîtres de ces débutants. Tout court que soit ce stage, il a d'heureux résultats; la parole de nos candidats à l'agrégation y gagne plus de liberté familière et plus de sûreté. Grâce à la perpétuelle intervention de l'élève dans l'enseignement et aux conseils du maître, qui n'oublie jamais les exigences de la fonction à laquelle il doit préparer ses auditeurs, on sort donc de l'École en ayant appris tout ce qui, dans la pédagogie, peut s'enseigner[1]... » Et l'on en peut dire autant des

1. *L'École normale supérieure, op. cit.*, p. 23-24.

Digitized by Google

élèves qui se préparent à la Faculté : comme les normaliens, ils font devant leurs condisciples des leçons corrigées et complétées par le professeur et, avant les congés de Pâques, ils vont dans un lycée faire un stage de deux semaines. Que voudrait-on de plus? Un stage à l'Université imposé à tous les candidats? — On n'en voit pas la raison d'être puisque normaliens et élèves libres font tous des études universitaires. Une telle mesure « ne serait propre qu'à décourager l'élan légitime des jeunes esprits. Il ne faut pas retarder systématiquement les carrières des jeunes professeurs, au risque d'amortir les bonnes volontés [1]. » Préférerait-on un stage plus effectif dans les lycées mêmes? — « Ce n'est pas une mauvaise chose, dit un inspecteur général; je ne crois pas cependant qu'elle ait une bien grande utilité [2]. » Et quelles difficultés son organisation ne présenterait-elle pas! Si le stage a lieu dans une école annexe, les familles consentiront-elles à y envoyer leurs enfants? S'il se fait dans un lycée, le service n'aura-t-il pas à souffrir de la présence du stagiaire et le professeur ne sera-t-il pas amené à se décharger sur lui, comme cela s'est déjà vu [3], du soin de faire sa classe? Rêverait-on enfin d' « instituer pour tout le personnel des lycées et des collèges une culture pédagogique générale, avec certificats spéciaux et épreuves distinctes dans les examens, destinée à inculper aux maîtres les principes et à leur faire connaître d'avance les moyens de l'éducation universitaire? » — Mais ce serait là une de ces « réformes plus profondes, dont l'idée paraît prise en général à

1. M. Berthelot, *Enquête*, p. 9, col. 2 et 3.
2. M. Fernet, *Enquête*, p. 149, col. 3.
3. Voir la déposition de M. Poincaré (*Appendice*, p. 234).

Digitized by Google

des principes tout différents de ceux que l'Université applique aujourd'hui, et qui ne semblent guère convenir à sa mission [1] ». D'ailleurs, à quoi bon insister sur cette culture professionnelle, alors que nos revues, nos sociétés, nos congrès pédagogiques, les travaux de nos assemblées de professeurs, les résultats même de notre instruction secondaire et les témoignages qui lui viennent de l'étranger comme du ministère de l'Instruction publique, prouvent que nos maîtres sont réellement préparés à leur tâche [2], aussi bien, et mieux peut-être, qu'en aucun autre pays [3] ?

Mais il est des esprits que les compliments officiels, qu'ils viennent des visiteurs étrangers [4] ou des chefs hiérarchiques, ne rassurent pas entièrement et qui,

1. M. Bernès, *Les agents de l'éducation morale* (*L'éducation morale dans l'Université*, conférences et discussions, Alcan, éditeur, 1901).

2. Remarques de M. Bernès au *Congrès international de l'enseignement secondaire à l'Exposition universelle de 1900* (Procès-verbaux et comptes rendus officiels, p. 42-43, A. Colin).

3. « J'estime que nous sommes en possession d'un corps de professeurs excellents et qui connaît bien son métier. Je ne crois pas qu'il y en ait de meilleur dans aucun autre pays... Je suis convaincu, je le répète, que notre enseignement secondaire pris dans son ensemble égale au moins, s'il ne le dépasse pas, celui des autres nations. » (Déposition de M. Boissier, *Enquête*, p. 25, col. 2.)

4. Ceux-ci, d'ailleurs, ne nous donnent pas que des louanges. N'est-ce pas un étranger, M. L. W. Proff, qui, après avoir étudié notre enseignement secondaire et vu nos maîtres à l'œuvre, déclarait avoir « rencontré beaucoup d'hommes fort instruits.... une quantité de spécialistes distingués, très peu de professeurs et d'éducateurs » ? (*Revue internationale de l'enseignement*, 15 décembre 1892. *Le fonctionnarisme et l'Enseignement secondaire.*) — Nous-mêmes avons entendu des autorités étrangères très compétentes formuler, sur une partie des professeurs de notre enseignement secondaire, des jugements où tout n'était point qu'éloge de leur savoir-faire pédagogique.

Digitized by Google

sans envisager l'enseignement secondaire avec pessimisme, jugent que ses résultats ne sont pas tels qu'on ne puisse souhaiter de donner à la culture professionnelle des maîtres plus d'étendue qu'on ne l'a fait jusqu'ici. Ils estiment que, réduite à des leçons faites aux condisciples et à un stage de quelques jours, cette culture a un caractère trop restreint ; il leur semble que les concours d'agrégation ne sont pas organisés de manière à fournir des garanties d'aptitudes pédagogiques ; enfin, tout en reconnaissant la nécessité d'initier les futurs professeurs à ces hautes recherches où la science s'élabore, il leur paraît que les candidats sont trop préoccupés d'enseignement supérieur pour ne pas perdre de vue les besoins de l'enseignement secondaire et son véritable rôle. Nombreux sont aujourd'hui ceux qui partagent ces opinions. Plusieurs, appartenant aux divers degrés de la hiérarchie universitaire, les ont fortement exprimées devant la Commission d'enquête et il est indispensable de tenir compte de leurs dépositions. — « L'agrégation a pris un caractère scientifique qui est chose excellente pour l'agrégé, mais qui ne profite en rien à l'élève », dit un ancien ministre de l'Instruction publique ; et il constate que le stage dans le lycée, ne durant que quelques jours et fait parfois sans contrôle, est « une épreuve tout à fait insuffisante [1] ». — « L'erreur commise, dit également un ancien ministre de l'Instruction publique, a été de confondre... les nécessités de l'enseignement supérieur et celles de l'enseignement secondaire. Le premier n'a d'autres limites que celles de la science humaine ; on n'y saurait jamais trop exiger l'étendue

1. Déposition de M. Poincaré (voir *Appendice*, p. 234).

Digitized by Google

des connaissances, la précision de l'érudition, la profondeur des recherches. Tout autre est le caractère de l'enseignement secondaire qui, visant un but limité, la formation de l'esprit de la moyenne de chaque génération, veut moins d'appareil savant et plus de préoccupations purement éducatrices[1]... L'agrégation révèle au plus haut degré cette erreur. Elle devrait être non un grade des études supérieures, mais un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire[2]. » — « C'est surtout au commencement de la seconde période de la vie, dit un Doyen honoraire de Faculté, chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris, quand on n'est plus un enfant, qu'on n'est pas encore un homme fait, lorsqu'on a subi un entraînement suffisant, c'est alors que parfois une merveilleuse virtuosité se développe chez certains sujets sans être le gage assuré de qualités solides pour l'avenir. L'agrégation est surtout une prime donnée à cette virtuosité. » Et il montre que la distinction, la profondeur des vues, le sentiment des nuances, l'art de présenter les idées en un beau langage y sont prisés avant tout, aux dépens des enfants qui ont besoin d'un enseignement plus pratique et plus simple[3]. — « Le côté faible de nos professeurs est le côté pédagogique, la

1. Cf. *L'abus de la critique*, par M. Parigot. « La mission de l'enseignement supérieur, dit-il, est « de rechercher la vérité et de l'élaborer par la méthode critique ». Celle de l'enseignement secondaire est « d'en propager les résultats et de les adapter aux âges divers de sa clientèle... Pour avoir oublié cette élémentaire distinction, je crains que, dans les classes supérieures et singulièrement dans les rhétoriques, nous ne fassions fausse route depuis quelque dix ans. » (*Revue universitaire*, 15 décembre 1900.)

2. Déposition de M. Bourgeois (*Appendice*, p, 237).

3. Déposition de M. Espinas (*Appendice*, p. 213-216).

Digitized by Google

méthode d'enseignement[1] », dit un des maîtres du Collège de France. — « L'agrégation est une excellente épreuve technique, mais une épreuve pédagogique nulle, » déclare un membre du jury d'agrégation[2]. — « Si l'on veut que nos mœurs et habitudes universitaires s'améliorent, que nos professeurs se préparent à un rôle plus actif, dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs, » assure un des maîtres de la Faculté de Paris[3]. Et combien d'autres partisans d'une réforme n'ont-ils pas exprimé de critiques ou de *desiderata* ! C'est un inspecteur général déclarant qu'à l'agrégation il croit « impossible de juger sur deux leçons les aptitudes pédagogiques, sauf pour certains candidats pour qui le jugement s'impose[4] ». Ce sont des inspecteurs d'Académie montrant que la plupart de nos difficultés en matière d'enseignement secondaire viennent du manque de préparation professionnelle des maîtres : « On nous a jetés brusquement, dit l'un d'eux, dans le torrent de l'enseignement en nous laissant nous débrouiller. Ceux qui avaient eu de bons exemples s'en sont tirés comme ils ont pu, d'autres médiocrement, d'autres pas du tout. Le tout au grand dommage et de nos élèves et de nous-mêmes[5]. » — « Je

1. Déposition de M. Bréal (*Enquête*, p. 29, col. 1).
2. Déposition de M. Brunot (*Appendice*, p. 212).
3. Déposition de M. Lavisse (*Appendice*, p. 287).
4. Déposition de M. Pruvost (*Appendice*, p. 220).
5. Déposition de M. J. Gautier (*Appendice*, p. 225-226). Voir également dans les *Procès-verbaux et comptes rendus officiels du Congrès international de l'enseignement secondaire* (*op. cit.*, p. 40-42), le discours de M. Gautier sur la nécessité de la préparation pédagogique.

Digitized by Google

crois, dit un autre, que la préparation pédagogique des professeurs laisse à désirer... Mais ce n'est pas seulement sur ce point que la préparation des professeurs est insuffisante : elle l'est aussi au point de vue historique et philosophique » ; et il attribue l'absence de principes directeurs chez la jeunesse moderne et la crise qu'elle subit, au fait que ses maîtres eux-mêmes ne se sont point formé une vision nette de leur tâche [1]. C'est un ancien proviseur, censeur aujourd'hui, qui, après avoir constaté que les répétiteurs sont de bons surveillants, assure qu'ils « ne peuvent pas être encore des éducateurs parce qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés à ce rôle » et demande qu'on institue pour eux un brevet d'aptitude à l'éducation [2]. Ce sont des maîtres répétiteurs qui, de leur côté, constatent que « la plupart de nos proviseurs ne connaissent pas la philosophie de leur métier » et qu'il serait bon de leur demander, avec l'expérience de la vie de l'établissement, des récréations et des études, une éducation philosophique générale, et même un stage au laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne : « Aptes à faire ainsi de l'orthopédie mentale, de la véritable psychothérapie, ils prendraient une part effective dans la direction des habitudes morales qui constituent la formation pratique des caractères [3]. » Rappelons enfin les déclarations de professeurs de lycée reconnaissant eux-mêmes que leur préparation pédagogique « devrait être l'objet d'une organisation régulière embrassant

1. Déposition de M. Payot (*Enquête*, p. 426, col. 22).
2. Déposition de M. Morlet (*Appendice*, p. 222).
3. Dépositions de MM. Micouleau et Brocard (*Enquête*, p. 351, col. 8, et p. 353, col. 2).

Digitized by Google

tout un cours d'études » où ils apprendraient ce que c'est que l'enfant au point de vue physiologique et psychologique, pour éviter le surmenage, et ce que la société attend des maîtres afin d'adapter l'enseignement aux besoins de leur temps[1]. — « On ne s'improvise pas éducateur, dit l'un d'eux. Actuellement nous ne sommes que des éducateurs improvisés », anomalie d'autant plus étrange que l'on répète sans cesse que l'éducation est la partie la plus importante de la mission du professeur[2]. — Et, en dehors de ces dépositions officielles, que de témoignages ne faudrait-il pas citer encore! « A notre époque, écrivait M. Fouillée en 1891, le professeur est un homme instruit, un savant, un lettré, qui vient enseigner ce qu'il connaît sans se préoccuper de ses voisins, tirant tout à lui le plus possible... On peut bien supposer en outre avec M. Marion[3] que la moitié de ces maîtres sont de médiocres éducateurs : ce serait miracle qu'il en fût autrement quand les choses de l'éducation si délicates sont les seules qu'on ne leur demande pas de savoir[4]. » — « Presque partout, écrivait naguère M. Langlois, l'éducation professionnelle des futurs éducateurs est abandonnée au hasard. Leur tâche d'éducateurs moraux, si lourde et si belle, personne ne la leur définit; dans les études qu'on leur impose, rien ne les y prépare[5]. » — « Chargé du cours de pédagogie à la Faculté des

1. Déposition de M. Roger (*Appendice*, p. 222-223).
2. Déposition de M. Rocafort (*Appendice*, p. 229).
3. Rapport au Conseil supérieur.
4. *L'Enseignement au point de vue national*, p. 251-252, Hachette et Cie, éditeurs.
5. *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, p. 131, librairie G. Bellais.

Digitized by Google

lettres de Lyon, écrit le recteur de l'Académie de Rennes, ayant affaire également à des étudiants de toute provenance, sortant de petits collèges où les hautes classes comprenaient un élève, de séminaires, quelques-uns même ayant fait leurs études absolument seuls, j'ai mieux mesuré qu'on ne peut le faire à la Sorbonne ou à l'École normale la lacune en question, et j'ai compris quelle imprudence coupable c'était de faire de ces jeunes gens des professeurs sans leur avoir parlé de leur futur métier, pour l'exercice duquel ils n'avaient même pas — ce que de plus privilégiés croient leur suffire — le secours de leurs souvenirs d'écoliers et d'une tradition[1]. » On sait d'ailleurs qu'en 1900, le Congrès international de l'enseignement secondaire, d'accord avec celui de l'enseignement supérieur, après avoir entendu le rapport de M. Picavet sur la formation des maîtres[2] et discuté le problème, a déclaré *nécessaire que les maîtres de l'enseignement secondaire reçoivent une éducation pédagogique*. De plus, en 1901, le jury de l'agrégation d'histoire et de géographie, pour mieux marquer « que l'agrégation est faite avant tout pour donner à l'Université des professeurs, des professeurs d'enseignement secondaire », a émis le vœu que l'épreuve pédagogique éliminatoire ait lieu dans un lycée, en présence d'une véritable classe[3]. Enfin, quelques mois auparavant, le

1. M. Thamin, *Préparation professionnelle des maîtres* (*Revue internationale de l'Enseignement supérieur*, 15 août 1901). — Cf. l'ouvrage de M. G. Dumesnil, *Pour la Pédagogie*, qui vient de paraître à la librairie A. Colin.

2. Voir les *Procès-verbaux et comptes rendus du Congrès* (*op. cit.*, p. 46).

3. Voir le *Rapport sur le concours d'agrégation d'histoire et de géographie de 1901*, par M. Foncin (*Revue universitaire*, 15 janvier 1902).

Digitized by Google

ministre de l'Instruction publique inscrivait au sommaire des réformes projetées : « Former des éducateurs. Reviser et développer dans la préparation au professorat la partie des programmes relative à l'hygiène, à la pédagogie et à l'éducation[1]. » — Beaucoup, il est sans doute inutile de l'ajouter, voudraient que cette préparation s'étendît aux répétiteurs[2] qui, plus fréquemment en contact avec les élèves, ont peut-être plus besoin encore que les professeurs d'être initiés aux moyens de l'éducation et à ses principes. Quant aux loisirs et aux ressources pécuniaires indispensables à cette préparation, il est visible que dans la pensée de certains réformateurs on les obtiendrait aisément en simplifiant les concours et en supprimant des conférences inutiles au profit de la chaire de science de l'éducation : « On trouvera sans peine dans la suppression de telle chaire de luxe le moyen de doter celle-là sans grever sensiblement le budget[3]. »

Mais si beaucoup sont déjà d'accord sur la nécessité d'organiser la culture professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire, nombre de difficultés s'élèvent dans l'application. Et tout d'abord quel doit être le fond de la préparation théorique ? — Quelques-uns, oubliant sans doute que la philosophie peut, elle aussi, avoir son formalisme et sa doctrine officielle, estiment que toute pédagogie doit en être exclue au profit des sciences philosophiques : L'enseignement *ex cathedra* de la pédagogie « serait une nouvelle faute

1. *Réforme de l'enseignement secondaire classique et moderne* (*Revue universitaire*, 15 janvier 1901).
2. Voir les *Procès-verbaux du congrès international de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 46.
3. Déposition de M. Rocafort (*Appendice*, p. 230).

Digitized by Google

ajoutée à tant d'autres commises par les imitateurs de l'Allemagne. Après les innombrables antiquailles scolastiques que nous avons empruntées à nos voisins sous les noms mêmes de philologie et linguistique *modernes*, il ne manque plus que de nous approprier l'étude de la méthode *acroamatique*, de l'*érétomatique*, de la *catéchique*, de l'*euristique*, de la *répétitoire*... La seule pédagogie, c'est la philosophie[1]. » Et M. Fouillée demande que l'on impose aux professeurs de fortes études philosophiques et que l'on introduise dans tous les concours d'agrégation une dissertation sur une question de philosophie ou de morale : « Cela est nécessaire et suffisant[2]. » — « Si l'on veut donner à chacun la vision de plus en plus claire de son rôle, dit également M. Bernès, et si l'on juge que des instructions même très sages ne peuvent suppléer aux réflexions que des maîtres éclairés seront en état de faire eux-mêmes, il faut se préoccuper de munir tous les maîtres non de systèmes tout faits, mais d'une solide culture philosophique... C'est là une œuvre en partie ébauchée déjà et qu'on peut perfectionner encore. C'est la seule qui soit conforme aux conditions de l'éducation universitaire, et j'ajoute qu'à mon avis c'est la seule qui vaille la peine d'être poursuivie[3]. »

D'autres, au contraire, insistent sur la nécessité des cours de pédagogie, mais les avis diffèrent quelque peu sur le programme. Un de nos maîtres

1. *La Réforme de l'enseignement par la philosophie*, *op. cit.*, p. 192-195.
2. *Enquête*, p. 94-95.
3. *Les agents de l'éducation morale* (*L'éducation morale dans l'Université*, *op. cit.*, p. 47).

Digitized by Google

de l'enseignement supérieur voudrait des cours généraux sur la philosophie de l'éducation, son histoire, les différents systèmes en vigueur dans les autres pays, et des conférences particulières sur chaque spécialité[1]. Outre le cours sur l'histoire de l'éducation, un professeur de l'enseignement secondaire propose des conférences sur l'éducation morale propre à l'Université, et un cours sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, sur l'art de faire la classe et d'y maintenir la discipline[2]. De leur côté, les membres du Congrès international de l'enseignement secondaire ont émis le vœu que la préparation théorique comportât l'histoire de la pédagogie et la discussion des méthodes[3], tandis que, pour les maîtres répétiteurs qui aspirent aux fonctions de surveillants généraux, un censeur a présenté un programme comprenant l'histoire de la pédagogie, des notions de pédagogie générale, les méthodes d'enseignement et une partie administrative (lois, actes et règlements de l'enseignement secondaire)[4].

Quant aux exercices professionnels, on a proposé de les joindre au cours pratique de psychologie et d'art de l'enseignement : le professeur « profiterait du voisinage d'un lycée pour s'y rendre de temps en temps avec tout ou partie de son auditoire; il y donnerait une leçon de choses, soit en faisant la classe ou l'étude lui-même, soit en la faisant faire à l'un de ses disciples, sous ses yeux et sous sa direction[5] ».

1. M. Lavisse (*Appendice*, p. 208).
2. M. Rocafort (*Appendice*, p. 231).
3. *Procès-verbaux et comptes rendus du Congrès* (*op. cit.*, p. 46).
4. M. Morlet (*Appendice*, p. 221).
5. M. Rocafort (*Appendice*, p. 233).

Digitized by Google

Plusieurs souhaiteraient des exercices plus étendus, constituant un véritable stage. Un des maîtres de la Faculté des lettres de Paris désirerait que ce stage fût à la fois universitaire et « lycéal » : les étudiants resteraient un an ou deux dans une grande Université et, grâce aux loisirs que leur laisseraient les conférences hebdomadaires sur l'éducation, qui ne leur prendraient que cinq ou six heures, ils pourraient assister une ou deux fois par semaine à une classe dans un lycée et visiter des écoles primaires dont les méthodes et le personnel ne sont pas assez connus des professeurs de l'enseignement secondaire[1]. « Je voudrais, dit aussi l'ancien rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'Enseignement supérieur*, que les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, dont les examens seraient d'ailleurs simplifiés par la suppression d'une partie de l'agrégation, fussent astreints à suivre pendant un temps assez long les cours de l'Université[2]. » C'est également l'avis d'un inspecteur général, mais pour que le stage fût utile, il faudrait, selon lui, que les candidats, tout en assistant aux conférences de l'Université et aux cours donnés dans les grands lycées par les meilleurs maîtres, fissent eux-mêmes des leçons aux élèves devant le professeur[3]. Quelques-uns se prononcent surtout en faveur du stage « lycéal »[4], entre autres M. Brunetière et un ancien ministre de l'Instruction publique.

1. M. Lavisse (*Appendice*, p. 209).
M. Dreyfus-Brisac (*Enquête*, p. 179, col. 2).
Déposition de M. Pruvost (*Appendice*, p. 219).
4. Remarquons que, contrairement à l'idée émise précédemment, d'aucuns pensent que ce stage pourrait être aussi utile au maître qu'au stagiaire lui-même. — Voir *Appendice*, p. 224.

Digitized by Google

« Pour mon compte, dit ce dernier, je crois à la nécessité du stage. Il n'y a pas d'épreuves pratiques qui puissent donner de meilleure garantie, une plus grande certitude des capacités pédagogiques du candidat. J'estime que le stage d'un an ou deux, si vous voulez, dans un lycée, est l'épreuve qui permet le mieux, je dirai presque la seule qui permette de juger des aptitudes du maître [1]. » Rappelons enfin que l'idée de transformer le répétitorat et d'en faire remplir les fonctions, comme en Belgique, par les professeurs stagiaires, n'est pas sans rencontrer un certain nombre de partisans, notamment l'ancien ministre que nous venons de citer et le président de la Commission de l'enseignement [2].

Reste à fixer, dans l'ensemble des études, la place qu'il conviendrait de réserver à la culture professionnelle. Sur ce point, les avis sont encore très partagés. « La préparation pédagogique ne prendrait pas un an de plus, dit un professeur : elle aurait lieu concurremment avec celle à la licence et à l'agrégation [3]. » — « Je me demande, dit M. Brunetière en parlant des échecs auxquels l'inexpérience expose les jeunes maîtres, si le remède à ce mal ne serait pas un retour à l'ancien système... Lorsqu'on avait fini ses trois ans d'École normale, avant d'être admis à passer le concours d'agrégation, on devait faire un stage d'un an comme professeur de lycée. Voilà qui serait excellent [4]. » Un inspecteur général, qui a été forcé de faire

1. Déposition de M. L. Bourgois (*Appendice*, p. 238).
2. Voir *Appendice*, p. 240, et *la Réforme de l'enseignement secondaire*, par M. Ribot, *op. cit.*, p. 36.
3. M. Rocafort (*Enquête*, p. 431, col. 2).
4. *Enquête*, p. 64, col. 1.

Digitized by Google

un stage avant de pouvoir se présenter au concours de l'agrégation, assure au contraire que ce régime présente de graves inconvénients [1]. — « Si l'on jugeait nécessaire d'imposer aux futurs professeurs un stage préliminaire, dit un autre inspecteur, je crois que ce stage devrait suivre l'agrégation et non la précéder [2]. » C'est aussi l'opinion d'un maître de Faculté qui juge qu'avant l'examen on n'obtiendra rien des étudiants [3]. Mais est-il réellement nécessaire de fixer d'avance un ordre invariable pour les épreuves d'agrégation et les épreuves de pédagogie ? Ne suffirait-il pas de décider que, pour être agrégé avec tous les avantages que comporte le titre, il faut avoir subi avec succès les deux ordres d'épreuves, et avoir par conséquent le certificat d'aptitude pédagogique, lequel ne devra être « décerné aux candidats qu'après un jugement porté sur les résultats mêmes de son enseignement [4] » ? C'est à cet avis que s'est rangée la Commission de l'enseignement secondaire : « Les futurs agrégés, dit-elle dans ses conclusions, seront assujettis, comme tous les aspirants au professorat, *avant ou après le concours d'agrégation* [5], à un stage en qualité de professeurs stagiaires [6] ».

Enfin, et cette dernière question n'est pas celle qui soulève le moins de divergences, où conviendrait-il d'instituer l'enseignement théorique de la science de l'éducation ? — A l'École normale, répon-

1. M. Pruvost (*Appendice*, p. 219).
2. M. Fernet (*Enquête*, p. 149, col. 3).
3. Déposition de M. Lavisse (*Appendice*, p. 211).
4. Déposition de M. L. Bourgeois (*Appendice*, p. 239).
5. C'est nous qui soulignons.
6. *La Réforme de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 173.

Digitized by Google

dent quelques-uns, qui souhaiteraient que les études supérieures fussent rendues aux Universités et que l'École normale devînt une école de haute pédagogie[1]. — « L'École normale a rendu de très grands services aux études, dit l'un d'eux, mais je crois qu'avec le temps elle s'est écartée un peu de son but principal et originaire; je voudrais qu'on la ramenât à ses origines et qu'on l'invitât à être davantage un séminaire pédagogique[2]. » — L'École normale supérieure, disent aussi dans leurs conclusions les membres de la Commission de l'enseignement, sera organisée et dirigée de manière à n'être pas seulement une École de hautes études, mais un véritable institut pédagogique[3]. » D'autres estiment que la pédagogie devrait être enseignée à la fois à l'École normale et dans les Facultés[4]. D'autres enfin, constatant que l'École normale n'a pas le monopole de la préparation des maîtres, jugent qu'il serait préférable de n'organiser l'enseignement pédagogique que dans les Universités dont les cours sont accessibles à tous. C'est l'opinion de ceux qui réclament un stage universitaire, et c'était aussi celle de M. Marion : « C'est aux Facultés, disait-il, de pourvoir, en même temps qu'à l'enseignement supérieur proprement dit, à l'instruction spéciale des professeurs, et non des professeurs seulement, mais de tous les maîtres de l'enseignement secondaire[5]... » Étant donné le caractère de

1. Déposition de M. Espinas (*Appendice*, p. 217-218).
2. *Enquête*, p. 179, col. 2.
3. *La Réforme de l'enseignement secondaire*, *op. cit.*, p. 174, art. 21.
4. Déposition de M. Rocafort (*Appendice*, p. 230).
5. *L'Education dans l'Université*, p. 92, A. Colin, éditeur.

Digitized by Google

l'École et les services qu'elle rend aux lettres et à la science, il lui paraissait qu'en faire aujourd'hui un institut pédagogique serait une transformation « radicale » et « hasardeuse » qui diminuerait son prestige sans accroître son utilité [1]. Il suffit d'ailleurs de se rappeler ses traditions séculaires et l'inanité des règlements ministériels à l'endroit de la pédagogie, pour se demander si l'idée d'une telle transformation ne serait pas chimérique...

Mais, s'il en est ainsi, c'est l'existence même de l'École normale qui, aux yeux de plusieurs, se trouve mise en question. S'il est réellement prouvé, d'une part, qu' « elle ne répond qu'en partie [2], tout le monde en convient [3], aux besoins spéciaux que nous avons ici en vue » et, d'autre part, qu'il appartient aux Facultés de donner à la fois aux maîtres l'enseignement supérieur et la culture professionnelle, son rôle devient problématique. Quelques-uns pensent, il est vrai, avec M. Boissier que, grâce à la sélection, aux trois années de travail libre sans préoccupation de vie matérielle, et à l'échange des idées que favorise la vie de l'internat, il s'est formé un esprit spécial, l'esprit normalien, qui a rendu assez de services à la culture française pour justifier le maintien de l'École. « On fait à l'École normale, dit-il, ce qui ne peut pas se faire tout à fait dans les Facultés [4]. »

1. *L'Education dans l'Université*, p. 91-92 (A. Colin, édit.).
2. *Id.*, p. 92.
3. Il y a toutefois des exceptions : « Je ne doute pas pour ma part, dit M. Levraud, que les élèves ne sortent de l'École normale parfaitement doués des qualités pédagogiques nécessaires. » (*Enquête*, p. 50-51. Cf. les dépositions de MM. Perrot et Boissier.)
4. *Enquête*, p. 25, col. 3. Cf. la déposition de M. Foncin qui, outre l'École normale supérieure de Paris, voudrait, selon le

Digitized by Google

— « Actuellement, dit au contraire M. Lavisse, l'École normale fait double emploi avec les Facultés des lettres des Universités. Il faudra bien qu'elle trouve le moyen de se différencier d'une façon ou d'une autre[1]. »

On voit quelles difficultés, résultant d'intérêts et d'opinions contradictoires, présente dans la pratique le problème de la préparation des maîtres. Pour nous qui, après avoir rappelé son importance et la manière dont on le résout ailleurs, n'avions d'autre but que de préciser l'état de la question dans notre pays, nous n'avons pas à nous prononcer sur ces divergences. Remarquons seulement que les obstacles qu'elles suscitent n'ont rien d'insurmontable; déjà parmi ceux qui désirent voir organiser la culture professionnelle des maîtres, la majorité semble d'accord pour demander que la préparation ait un caractère à la fois philosophique et pédagogique et soit accompagnée d'un stage dans les lycées. — Plus profond est le désaccord entre les partisans d'une réforme et ceux du *statu quo*. A entendre les remarques échangées des deux parts, ceux-ci assurant que l'agrégé, grâce à sa haute culture scientifique,

plan de M. de Salvandy, des Écoles normales provinciales profitant de l'enseignement des Facultés, mais ayant leurs professeurs spéciaux : « Dans les Facultés, dit-il, il s'agit de former des ouvriers de la science, des spécialistes, des jeunes gens qui travaillent d'abord sous la direction de leurs maîtres pour devenir un jour maîtres à leur tour. » Leur préparation ne saurait convenir aux professeurs de lycées : « Il faut que ceux-ci soient formés à part, qu'ils aient une direction pédagogique particulière, qu'ils soient élevés en quelque sorte dans des séminaires.... » (*Enquête*, p. 121, col. 1.)

1. *Appendice*, p. 210. — Voir également la déposition de M. Espinas qui juge que les professeurs de l'École normale « font double emploi avec ceux de l'Université ». (*Appendice*, p. 217.)

Digitized by Google

réussit en général à bien faire sa classe, et ceux-là lui reprochant de ne pas être un éducateur, il semble que l'on soit en présence de deux conceptions du professorat radicalement opposées : la première, héritée du moyen âge, qui sépare l'instruction de la vie et, faisant de l'éducation l'œuvre d'une doctrine, ne laisse au professeur que le droit de former les intelligences; la seconde, toute moderne, qui ne vise à rien moins qu'à la culture intégrale. Et, de fait, un document d'un caractère presque officiel ne déclare-t-il pas que la vraie fonction de l'École normale supérieure « c'est de fournir aux établissements de l'État des professeurs qui y maintiennent le niveau des études et qui travaillent encore à l'élever[1] », tandis que d'après les instructions ministérielles le premier devoir du maître est de développer les qualités intellectuelles et morales qui font les esprits justes et libres, les consciences droites et les volontés fortes, et de préparer l'homme et le citoyen[2] ?

Mais, à y regarder de près, la contradiction n'est pas aussi forte qu'elle le paraît tout d'abord. Si les uns aspirent à hausser le niveau des études, c'est évidemment avec la conviction que des esprits plus cultivés seront mieux disposés à l'activité saine; et, sans doute, il ne faudrait pas les presser beaucoup pour les amener à reconnaître que si l'on veut faire de l'enseignement une préparation à la vie, il est indispensable de s'initier aux lois du développement physique et intellectuel de la jeunesse, comme aux besoins de

1. *Le Centenaire de l'École normale*, *op. cit.*, p. XLIII.
2. *Réforme de l'enseignement secondaire classique et moderne*, sommaire des projets (*Revue universitaire*, 15 janvier 1901).

Digitized by Google

son temps et aux conditions de l'action morale. D'autre part, si peu que l'on entre dans la pensée de ceux qui voudraient une réforme dans le professorat, on constate que ce qu'ils réclament pour les maîtres n'est pas autre chose que cette initiation. L'entente est donc possible. En cette époque où tant de forces contraires se partagent l'individu, il y a lieu d'espérer que, suivant les meilleurs exemples des autres pays et son propre idéal, la France instituera bientôt pour les maîtres de l'enseignement secondaire une préparation qui les aide à remplir leur tâche d'éducateurs modernes, c'est-à-dire, selon le mot expressif de Michelet, à recomposer l'homme.

Digitized by Google

Digitized by Google

APPENDICE

Digitized by Google

Digitized by Google

I

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. LAVISSE [1].

.... Si l'on veut que nos mœurs et habitudes universitaires s'améliorent, que nos professeurs se préparent à un rôle plus actif dans l'éducation intellectuelle et morale, il faut se résoudre à instituer une éducation professionnelle des futurs professeurs. Cette éducation n'existe pas. On devient professeur, parce qu'on est licencié ou agrégé, et l'on peut être licencié ou même agrégé et incapable de donner un bon enseignement.

Le concours d'agrégation, parce qu'il est un concours dont les places sont très disputées, parce que les programmes en sont très chargés de matières difficiles et demandent au candidat l'impossible, absorbe toutes ses forces et toute son attention.

Il sait qu'il sera professeur, mais il n'a pas le temps d'y penser. Et, quelques semaines après qu'il a conquis son titre d'agrégé, il tombe dans un lycée; il ne connaît ni les lois, ni les règlements auxquels il doit obéir; il est exposé à se tromper sur ses droits, à méconnaître ses obligations, à regimber à tort. C'est le moindre des inconvénients. Il peut ne pas savoir enseigner du tout. Dans l'enseignement de l'histoire, pour ne parler que de celui que je connais le mieux, il faut savoir choisir entre les faits et les idées, éliminer ceux qui ne sont pas intelligibles, n'employer que des mots clairs ou qui puissent être clairement définis. Autrement, l'enseignement de l'histoire ne laisse dans les esprits que des notions confuses enveloppées dans un verbalisme vague. Il perd toute puissance éducative. Il faudrait que le futur professeur fût averti de ces difficultés, habitué à les vaincre.

1. Nous citons ces dépositions dans l'ordre où elles ont paru au *Journal officiel*.

Digitized by Google

A sa tâche d'éducateur moral, le professeur n'est nullement préparé. Nous avons vu que le régime actuel de nos lycées n'est pas propre à lui donner l'idée qu'il a charge d'éducation. Rien n'est donc plus urgent, à mon avis, que d'instituer une préparation au professorat. Les voies et moyens sont à étudier.

Voici un moyen, imparfait puisqu'il ne s'applique pas à tous les futurs professeurs, mais qui pourrait être appliqué tout de suite, ce qui est un avantage, car la réforme est urgente.

Les agrégés seraient astreints à un séjour d'un an dans une grande université dont ils seraient les boursiers. Là, ils recevraient une éducation préparatoire. Ils entendraient un certain nombre, un petit nombre de cours : un cours philosophique sur l'éducation, dont la nécessité est évidente, un cours d'histoire de l'éducation pour leur montrer ce qu'elle était aux différentes dates, comment elle a évolué, pourquoi une éducation qui convenait à une époque n'a plus suffi à une autre. D'un cours pareil se dégagerait la grande leçon, qu'une éducation longtemps stationnaire peut se trouver en contradiction avec les idées et les mœurs et provoquer des résistances et de justes réclamations. Le troisième et dernier cours exposerait les systèmes d'éducation pratiqués aujourd'hui dans les divers pays.

Par ces renseignements généraux, l'esprit des candidats au professorat serait enrichi de précieuses connaissances, provoqué à la réflexion, à l'invention personnelle, à l'initiative.

Ces cours généraux s'adresseraient aux agrégés de tous ordres; aux agrégés de chaque ordre, en particulier, des conférences seraient faites par des professeurs de chaque spécialité.

Cinq ou six heures de cours ou conférences par semaine, pas plus. Il resterait beaucoup de temps aux agrégés, qui seraient astreints à assister une ou deux fois par semaine à une classe, dans un lycée. Ils se mettraient sous la direction d'un professeur et prendraient ainsi contact avec l'élève. On n'imagine pas la rapidité avec laquelle on oublie ce qu'est un élève. Tous les ans, nous faisons faire un petit stage dans les lycées, un stage ridiculement court, aux candidats à l'agrégation. Quand ils reviennent à la Sorbonne, ils rendent compte de leurs impressions. Plusieurs nous ont dit que les élèves leur avaient paru plus petits, plus enfants, moins intelligents qu'ils n'étaient eux-mêmes quand ils étaient au collège.

Digitized by Google

Il serait utile, d'une utilité nationale, qu'au cours de cette année préparatoire, les futurs professeurs de l'enseignement secondaire fissent la connaissance de l'enseignement primaire, en visitant les écoles. Élèves des universités, ils connaissent l'enseignement supérieur. Recevant cette éducation nouvelle, ils connaîtront l'enseignement secondaire. Ils n'ont pas le droit d'ignorer le tiers ordre, chargé de l'éducation du peuple.

Malheureusement, il faut le dire, les professeurs des différents ordres d'enseignement ne se sentent pas solidaires les uns des autres; il y aurait grand profit pour l'éducation nationale s'ils avaient le sentiment de cette solidarité. Ils auraient l'idée d'une collaboration à une cause commune, ils pourraient s'associer dans de communes entreprises, essayer par exemple plus sérieusement qu'on ne fait aujourd'hui « l'extension universitaire ».

Point de doute que ce groupement, dans les grandes universités des agrégés de tous ordres, aurait les effets les plus bienfaisants.

Ces jeunes gens qui, aujourd'hui, vivent chacun pour soi, et un à un, pendant leurs études, puis, une fois agrégés, tombent un à un dans la masse universitaire, où ils sont comme perdus, auraient une année pour se recueillir, se préparer, s'entraîner. Ils prendraient conscience de leur mission; nous saurions leur dire comme elle est grande et belle. Nous n'avons pas assez d'occasions de le leur dire.

Ce n'est pas l'habitude, en France, de faire appel aux sentiments élevés. Toute prédication morale semble déplacée dans une bouche laïque. On dirait que l'Église seule a le droit de parler aux consciences. Pourtant, chaque fois que, dans des conversations avec les étudiants, on s'adresse à l'homme, au citoyen; que, familièrement et sincèrement, on parle du devoir, on se sent écouté, compris, remercié. Cette nouvelle école, qu'il serait si facile de fonder, — une nouvelle école sans bâtiments bien entendu et qui serait seulement une section de l'université, — renouvellerait l'esprit de notre enseignement secondaire....

M. LE PRÉSIDENT. — Permettez-moi de vous poser une question sur la dernière partie de votre exposé. Il vous semble que les agrégés manquent de l'éducation pédagogique. Vous voudriez imposer un stage à cet effet, après l'agrégation et non avant. Pour quelle raison?

Digitized by Google

M. Lavisse. — Avant l'examen, vous n'obtiendrez rien des étudiants; leur attention sera occupée ailleurs.

M. le président. — Vous pensez qu'une fois agrégés on pourra les tenir plus facilement?

M. Lavisse. — J'en suis convaincu.

M. Sauzet. — Cette éducation pédagogique est donnée aux maîtres de l'enseignement primaire. Elle fait partie de leur préparation.

M. Lavisse. — C'est pourquoi l'enseignement primaire est si vivant.

M. Sauzet. — Cet enseignement pédagogique est donné avant l'obtention du titre, avant l'examen. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'enseignement secondaire? Est-ce qu'à l'école normale supérieure on se préoccupe de cette éducation pédagogique? Je crois que même dans cette école on ne s'en occupe pas assez.

M. Lavisse. — C'est malheureusement vrai.

M. Sauzet. — Comment expliquer une pareille lacune? Comment l'Université, qui a su y remédier pour l'enseignement primaire, n'a-t-elle rien fait pour l'enseignement secondaire?

M. Lavisse. — La question soulevée est très grave. C'est la question de l'École normale; je ne voudrais pas la traiter incidemment. Un mot seulement à ce sujet. Pendant longtemps l'École normale a été seule à préparer les licenciés et surtout les agrégés. Les Facultés n'avaient pour auditoire que le vague public; elles n'avaient pas d'élèves; aujourd'hui, à la Sorbonne, la faculté des lettres compte 1 500 étudiants. Elle donne le nombre le plus considérable d'agrégés qui entrent dans la circulation universitaire. Actuellement, l'École normale fait double emploi avec les Facultés des lettres des Universités. Il faudra bien qu'elle trouve le moyen de se différencier d'une façon ou d'une autre. Mais je répète que je ne puis traiter incidemment cette question grave. Pour revenir à l'éducation pédagogique, je suis bien obligé d'avouer qu'elle n'est pas en grande estime dans l'enseignement secondaire. Les mots mêmes pédagogie, pédagogue semblent ridicules. Soit! A la place de pédagogie, mettons science de l'éducation, et enseignons cette science.

M. le président. — L'aptitude pédagogique est bien une des qualités essentielles du professeur, et le concours d'agrégation, avec le caractère scientifique très élevé qu'il a pris de plus en plus, n'est peut-être pas l'examen qui conviendrait

Digitized by Google

pour constater cette aptitude pédagogique. Aujourd'hui il y a des agrégés qui ne sont pas nécessairement de bons professeurs bien adaptés à leurs fonctions.

M. Lavisse. — Certainement, mais je vous assure que les concours d'agrégation étant ce qu'ils sont, on n'obtiendra jamais de l'étudiant qu'il fasse autre chose que de s'y préparer. Mais rien n'empêcherait d'établir que l'agrégation ne sera pas un titre suffisant pour entrer dans l'enseignement comme professeur.

M. le président. — On ferait alors deux épreuves.

M. Baudon. — Cette éducation pédagogique se perpétue sous différentes formes dans l'enseignement primaire. Rien n'empêcherait d'instituer des usages analogues dans l'enseignement secondaire. On pourrait donner une sanction aux conférences et à l'éducation pédagogiques. Il y a là quelque chose à faire.

M. Lavisse. — Assurément.

M. Levraud. — M. Lavisse pense qu'il faudrait donner une sanction à ces études pédagogiques qui manquent même à l'École normale. On pourrait employer le système en usage dans l'enseignement primaire et exiger un certificat d'aptitudes pédagogiques. On obligerait ainsi les futurs agrégés à se préoccuper des connaissances pédagogiques.

M. Lavisse. — Autrefois, on était astreint à un stage qui n'existe plus. On passait d'abord l'examen, puis on faisait son stage, mais ce n'était qu'une apparence de stage.

M. le président. — Le nombre des agrégés n'a-t-il pas beaucoup augmenté?

M. Lavisse. — Il s'est restreint dans ces dernières années. Par exemple, autrefois, il y avait seize à dix-huit agrégés en histoire. Maintenant, la moyenne est de dix.

M. le président. — N'est-ce pas une des causes de plainte des répétiteurs, qui se plaignent de n'avoir plus d'accès à l'enseignement, faute de places?

M. Lavisse. — Les étudiants se plaignent tout comme les maîtres répétiteurs. Et il faut bien régler le nombre de agrégés sur les besoins présumés du service.

M. le président. — Pensez-vous que pour les collèges et petits lycées l'agrégation, qui forme des professeurs brillants, vaille le stage fait dans l'établissement même, par de simples licenciés? Doit-on avoir une seule catégorie de professeurs ayant la même origine?

Digitized by Google

M. Lavisse. — Ce serait impossible à obtenir.

M. le président. — Mais des chaires étaient largement accordées autrefois à de simples licenciés faisant un stage dans les établissements et acquérant leur situation à force de travail. Cela ne devient-il pas trop rare?

M. Lavisse. — Des licenciés qui auraient la pratique de l'enseignement et une éducation pédagogique suffisante pourraient être très supérieurs, comme maîtres, à des agrégés n'ayant pas cette pratique de l'enseignement et cette connaissance de la pédagogie....

II

EXTRAIT DE LA DÉPOSITION DE M. BRUNOT

.... Comme instruction, le personnel de l'enseignement secondaire est tout à fait remarquable et incomparablement supérieur au personnel rival. Cet avantage n'est contesté par personne, même pas par ses concurrents.

Mais il s'en faut de beaucoup que nous soyons aussi sûrs de la valeur et des aptitudes pédagogiques de tous. L'agrégation est, vous le savez, la porte par laquelle il faut absolument passer pour être professeur. Eh bien, je n'hésite pas à dire, moi, membre du jury d'agrégation, qu'il est très fâcheux que la qualité de professeur soit uniquement réservée à ceux qui ont passé par ce concours; la raison est qu'on y demande trop et trop peu. L'agrégation est une excellente épreuve technique, mais une épreuve pédagogique nulle. Croyez bien que je n'exagère pas ma pensée. Il faudrait entrer résolument dans la voie où on est entré pour l'agrégation d'histoire. Non pas que celle-ci soit parfaite, mais elle est en bon chemin. On s'est enfin aperçu que l'enseignement supérieur souffrait du même mal que l'enseignement secondaire, à savoir que l'enseignement secondaire se termine par un examen qu'on va passer devant les professeurs de l'enseignement supérieur, tandis que l'enseignement supérieur se termine par un examen qu'on va passer en grande partie devant les professeurs de l'enseignement secondaire.

Voilà une chose singulière. Il résulte de cette disposition qu'il y a dans l'agrégation une partie scientifique et une

Digitized by Google

partie professionnelle. On a essayé tour à tour de diminuer l'une au profit de l'autre. En réalité, il faut les séparer. Il faut que la partie scientifique devienne un simple examen de Faculté — non pas un concours, mais un examen que les professeurs de Faculté pourront faire subir dans leurs Facultés. Après cet examen on exigerait, soit un stage, soit un concours, ou mieux un examen — car il n'est pas nécessaire non plus que ce soit un concours — où on pourrait tenir compte des aptitudes et des mérites professionnels. Je ne verrais même aucun scandale à ce que des hommes dont l'instruction est un peu inférieure mais qui, par leur dévouement aux élèves, par une sorte d'instinct de l'enseignement, valent et surpassent dans beaucoup de classes tout au moins, sinon partout, des professeurs plus instruits, jouissent des mêmes avantages qu'eux....

III

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. ESPINAS

.... L'agrégation date du XVIIIe siècle; elle a été créée au moment où, les jésuites chassés, on se demandait comment on allait les remplacer; l'agrégation de philosophie notamment remonte à cette époque. On croyait que, tout homme étant avant tout une raison, lorsqu'on sollicite cette raison à fonctionner sur une question quelconque, elle fonctionne toujours normalement. Dans toutes les circonstances, sur tous les sujets, on disait : Pour avoir la valeur d'un homme, on n'a qu'à le faire venir un jour donné, à lui poser une question et même beaucoup de questions. De sa réponse dépendra l'appréciation de sa valeur.

Cette théorie n'est pas psychologique. L'homme n'est pas toujours une raison raisonnante, il est soumis à bien des influences accidentelles. Et toutes les capacités ne se révèlent pas dans un concours. En ce qui concerne la capacité professorale, il faut se défier de l'appréciation qui porterait exclusivement sur les facultés d'assimilation, d'élocution et d'invention littéraire, les seules qui se fassent pleinement jour dans une épreuve de cette nature. C'est surtout au commencement de la seconde période de la vie, quand on n'est plus un enfant, qu'on n'est pas encore un homme fait, lors-

Digitized by Google

qu'on a subi un entraînement suffisant, c'est alors que parfois une merveilleuse virtuosité se développe chez certains sujets sans être le gage assuré de qualités solides pour l'avenir. L'agrégation est surtout une prime donnée à cette virtuosité. On y réussit jeune, et c'est une remarque à faire qu'à mesure qu'on prend plus d'expérience dans l'enseignement, qu'on est meilleur professeur, on devient moins apte à réussir au concours qui donne le brevet de professeur. Il arrive que des professeurs qui sont agrégés avec succès, sont, tout au moins pendant un certain temps, des professeurs insuffisants, pour ne pas dire médiocres, soit qu'ils soient trop ambitieux, soit qu'ils n'aient pas les qualités pédagogiques essentielles. L'agrégation n'est donc pas toujours la mesure exacte de la valeur du professeur. . . . .

L'enseignement secondaire s'est développé chez nous le premier, et il s'est développé à un moment où il a bien fallu, l'enseignement supérieur n'existant pas, qu'il se suffît à lui-même. Il s'est organisé là un moyen de culture qui suffisait à tout, et voici comment : c'est qu'après les études de l'enseignement secondaire il y avait des écoles spéciales — je ne parle pas des écoles de droit et de médecine — il y avait l'École polytechnique et l'École normale, et on pouvait alors arriver au dernier terme de la culture moderne sans avoir éprouvé à aucun moment le besoin des Facultés ou des Universités.

Il en était tout autrement dans les autres nations : les Universités chez nous devaient être supprimées parce qu'on avait la haine des corporations; du reste, elles sont mortes à peu près de leur belle mort, et quand on les a supprimées elles ne vivaient plus guère.

Ce régime de préparation aux hautes écoles et d'achèvement d'études par les hautes écoles impliquait le casernement ou la vie conventuelle pour les élèves; et, en effet, pendant très longtemps la vie de l'étudiant s'est passée presque tout entière dans l'internat, en dehors de la vie réelle, sans communication aucune avec le monde. En somme, c'est encore trop souvent l'ordinaire de nos jours; un élève de l'École polytechnique qui entre ensuite à l'École d'application, devient officier sans jamais avoir eu de contact avec la réalité. Moi-même, j'ai été dix ans interne, et ensuite trois ans à l'École normale; quand je suis monté dans ma chaire, où j'allais enseigner la morale, je ne savais rien de la vie; j'étais

Digitized by Google

comme le prêtre qui s'assied au confessionnal pour juger la conduite des autres sans avoir lui-même la moindre expérience, sans avoir un instant à se conduire par lui-même au milieu de la variété des personnes et des circonstances. (Rires.)

Ce régime sera peut-être modifié par la création des Universités; la création des Universités en France est un fait considérable; il réagira sur l'enseignement secondaire.

Pour le moment, l'enseignement secondaire, qui est le premier né, s'est développé puisamment; il est déjà considérable et tend à s'accroître encore; il y a 182 000 élèves dans les maisons d'enseignement secondaire françaises, tandis qu'en Angleterre, où le type d'études correspondant est si mal défini que toute statistique est impossible, le chiffre est certainement de beaucoup inférieur [1].

Le Léviathan, ce monstre de l'enseignement secondaire français qui s'étend au détriment de tout ce qui l'environne, tend à s'accroître encore; et c'est ainsi que, pour assurer la préparation aux hautes écoles, à polytechnique et à normale, on a créé dans les lycées des villes les plus importantes, et particulièrement à Paris, des rhétoriques et des philosophies supérieures venant se joindre aux classes de mathématiques spéciales.

Ce fait est grave, parce que nous avons là un enseignement qui sort du type normal de l'enseignement secondaire, qui

1. Des statistiques américaines, fort bien faites d'ordinaire, donnent un chiffre de 201 000 élèves, qui nous paraît de la pure fantaisie. Il s'explique du reste par l'idée qu'on se fait, chez nos voisins, de l'enseignement secondaire : c'est, d'après la définition de la loi (*House of Commons sessionnal papers*, 1893-1894, vol. VIII), « tout enseignement qui ne consiste pas principalement dans la lecture, l'écriture et l'arithmétique, mais consiste principalement dans les branches plus élevées et renferme un ou plusieurs des cours suivants : latin, allemand, anglais et autres langues modernes, mathématiques, physique, sciences naturelles et sciences appliquées, histoire, géographie, instruction technique ou manuelle telle qu'elle est définie dans le *Technical instruction act* ». On voit que les conceptions sont tout à fait différentes. D'après le *Year Book* des *Publics Schools*, de 1889, il y aurait en Angleterre une trentaine de grands établissements comparables à nos lycées. J'estime, mais je reconnais que cette estimation est très risquée, qu'ils représentent environ 10 000 élèves.

Digitized by Google

cherche à se rapprocher de l'enseignement supérieur, qui tend à le supplanter, à rendre les Facultés et les Universités inutiles.

L'agrégation a beaucoup contribué à accentuer cette orientation de l'enseignement secondaire. A l'agrégation, on ne doit donner que des choses exquises; chaque leçon doit être originale. S'agit-il de philosophie, si l'on écoute les mauvaises langues, ce que le candidat sait ou ne sait pas sur la question est de moindre importance. La profondeur, l'ingéniosité des idées, leur belle ordonnance, la fermeté et les nuances de la diction, la distinction, en un mot, voilà les qualités qui passent avant toutes les autres. Avant l'agrégation, le professeur s'évertue dans sa classe à faire des leçons distinguées pour se préparer au concours. Après, il continue, par habitude, à faire des leçons distinguées, des leçons générales à larges vues. Dans les leçons de l'historien, les faits essentiels risquent de même de rester dans la pénombre comme trop connus des habiles gens. Tout le monde croit se hausser en faisant de l'enseignement supérieur au détriment des élèves qui ont besoin de tout autre chose, qui ont besoin d'un enseignement modeste, pratique, catéchétique, élémentaire en un mot.

Les Allemands n'ont pas cette délicatesse : ils reconnaissent qu'il faut catéchiser, permettez-moi d'employer le mot dans son sens pédagogique; qu'il y a dans la culture de la mémoire une part à faire à la machine, que cette culture de la mémoire, à cet âge, n'est pas une chose si inférieure ni si négligeable. Chez nous, nous méprisons la mémoire, nous avons horreur de la machine dans l'éducation; nous voulons obtenir des résultats rares, exquis, provoquer l'originalité à un âge où elle est presque impossible et ne s'acquiert qu'au prix de sacrifices très fâcheux du côté des facultés moyennes, du bon sens et du jugement.

C'est ainsi que, chez nous, l'enseignement secondaire marche vers l'enseignement supérieur et tend à se confondre avec lui. Je crois que c'est un grand danger. Il serait désirable que l'enseignement secondaire fût circonscrit dans ses limites propres, ramené à sa véritable nature, qu'il s'adressât exclusivement à des élèves au-dessous de dix-huit ans et consentît à les traiter en écoliers. A cet enseignement conviendraient des méthodes vraiment pédagogiques d'où le dilettantisme serait banni, mais qui conduirait sûrement au

Digitized by Google

succès dans les examens, que les professeurs ne rougiraient plus de préparer avec leurs élèves.

Mais alors, me direz-vous, il faudrait donc supprimer les mathématiques spéciales, les rhétoriques et philosophies supérieures? — Je le crois. — Mais, privées de ces voies d'accès indispensables, que deviendront l'École polytechnique et l'École normale? La question de leur existence se pose.

Qu'est devenue l'École normale?

Un séminaire de l'Université de Paris; elle ne peut plus jouer, dans l'économie de notre haut enseignement, le rôle exclusif et prépondérant qui lui appartenait autrefois.

Du reste, ses élèves sont soumis au concours de l'agrégation. Elle n'a plus ni privilège ni indépendance. Ses professeurs font double emploi avec ceux de l'Université.

Quant à l'École polytechnique, elle est un régime de privilège conquis par le concours, mais de privilège.

Une fois qu'on a obtenu le grand honneur d'y entrer, on n'a plus à s'occuper de son avenir; il est tout assuré à partir de ce moment.

Je voudrais qu'en toutes choses on ne jugeât pas l'adolescent dans un effort unique momentané et extraordinaire, mais qu'on jugeât l'homme *in actu*, que le professeur fût jugé par ses services, comme l'ingénieur par les siens, par les ponts qu'il construira, par les mérites pratiques qu'on lui reconnaîtra.

Les Universités une fois rétablies, la raison d'être des hautes écoles devient en partie problématique. Elles sont chères au pays, elles lui ont rendu des services considérables dans la spéculation et dans l'action; mais je crois qu'il serait désirable que ces études de sciences générales, de lettres générales, fussent faites aux Universités; c'est leur vraie place. Dans les autres nations, on ne songe pas à faire faire des études supérieures, études de mathématiques, de philosophie, de philologie, ailleurs qu'à l'Université. Le système des hautes écoles est tout à fait français. Il date du commencement du siècle : on a eu à choisir entre l'Université et les écoles avec internats : on a préféré les écoles. La Convention et l'Empire en ont fait des casernes, la Restauration autant que possible des couvents; grave erreur de part et d'autre. Il serait temps pour nous, après un siècle d'expérience, de changer de route. Il vaudrait mieux que les études les plus élevées de tout ordre se fissent au grand air de la

Digitized by Google

vie réelle, de la science libre, au lieu de se faire dans des classes préparatoires, vestibules des écoles, qui, comme les mathématiques spéciales des lycées, sont le triomphe de l'entraînement et le lieu d'élection du surmenage, où la plupart des cerveaux contractent pour toute la vie une sorte de courbature, une déviation.

Période pleine de périls de toutes sortes, où l'esprit risque de perdre pour longtemps son équilibre, où le travail scientifique, transformé en moyen de parvenir, accompagné d'anxiétés mortelles, haletant, précipité, lié à des rivalités mesquines, perd la sérénité qui fait son prix. Toute la carrière va dépendre de telle composition faite en six heures, de telle interrogation qui dure vingt minutes!

Le candidat joue sur cette carte toute sa vie; s'il ne réussit pas, pense-t-il, il est perdu. Et de fait, le changement de voie après l'échec est des plus difficiles.

Rendons toutes ces études supérieures à l'Université, retardons de quelques années l'entrée des écoles devenues des écoles d'application, école d'artillerie, école du génie civil et militaire, école de haute pédagogie, et supprimons ce phénomène étrange qui ne se voit qu'à Paris et dans les grandes villes, le potache barbu, hâve, que les étrangers ne nous envient pas. Des visiteurs anglais m'ont dit: Que font donc ces jeunes gens? Ils portent une tunique, ils sont soumis à l'internat, et ils ont de la barbe; comme ils ont mauvaise mine! Nos réponses laissaient ces étrangers rêveurs. Ils ne pouvaient nous comprendre. A cet âge, en effet, les Anglais jouent. Je sais bien que la démocratie nous impose des conditions peut-être inéluctables et que la concurrence universalisée porte de ces fruits amers. Je me refuse à croire qu'il n'y ait rien à faire pour nous rapprocher d'une situation normale....

IV

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. PRUVOST

.... « Quelles mesures pourraient être prises pour assurer la préparation des professeurs au point de vue professionnel? »

Il y a dix-sept ans que je fais partie du jury d'agrégation; nous avons peu à peu élevé le niveau du concours, parce que

Digitized by Google

nous sommes persuadés que, pour enseigner les matières d'un programme, il faut en savoir dix fois plus.

Les épreuves du concours d'agrégation des sciences mathématiques comprennent six épreuves écrites et deux épreuves orales.

Ces épreuves, bien que nombreuses, ne nous permettent pas, en général, de juger d'une manière certaine et précise, sauf dans des cas exceptionnels, l'aptitude pédagogique des candidats. Quelques-uns se révèlent immédiatement professeurs; pour d'autres, nous restons dans le doute.

On indique l'utilité d'un stage dans les Universités pour les nouveaux agrégés...

M. LE PRÉSIDENT. — Et dans les lycées qui sont près des Universités?

M. PRUVOST. — Ce stage pourra donner de bons résultats à la condition qu'il ne soit pas uniquement consacré à suivre les cours de l'Université. Il faut, avant tout, que les jeunes gens admis à faire un stage dans les Universités soient agrégés.

Il est donc nécessaire de laisser aux étudiants licenciés et aux élèves sortant de l'École normale supérieure le droit de se présenter au concours d'agrégation sans les astreindre à faire d'abord un stage. J'ai eu le malheur d'être obligé de faire un stage de trois ans après ma sortie de l'École normale, avant de pouvoir me présenter au concours de l'agrégation, et je dois dire que ce régime n'est pas pratique et a de graves inconvénients.

On pourrait faire faire à certains agrégés des stages dans les Universités; ces stages seraient utiles, mais à la condition que tout en laissant les stagiaires suivre les cours à l'Université, on les fît aussi assister, deux ou trois fois la semaine, à de bonnes leçons faites par les meilleurs professeurs de grands lycées. Ils devraient même faire des leçons aux élèves en présence du professeur de la classe.

M. LE PRÉSIDENT. — Le niveau de l'agrégation s'est élevé beaucoup?

M. PRUVOST. — Notablement.

M. LE PRÉSIDENT. — N'observez-vous pas ce qu'on constate quelquefois dans l'ordre des lettres, que les professeurs font des cours un peu au-dessus de la portée des élèves?

M. PRUVOST. — Dans l'ordre des sciences cela est assez rare. A l'agrégation, il y a deux épreuves orales : l'une, absolument élémentaire, une leçon du genre de celles que le futur

Digitized by Google

professeur aura à faire dans les lycées; une autre qui généralement n'est pas une leçon de lycée, qui sort des éléments, mais qui permet d'apprécier le candidat au point de vue scientifique. La première leçon nous permet de voir ce que sera le candidat comme professeur de lycée.

Cependant je crois qu'il serait impossible de juger sur deux leçons les aptitudes pédagogiques, sauf pour certains candidats pour qui le jugement s'impose....

V

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. MORLET

.... Pour revenir à la question du répétitorat, et dans le sens de la solution indiquée, je tiens à exposer ... une idée dont j'ai déjà parlé dans une brochure sur « l'éducation morale au collège ». Je veux parler de l'établissement d'un certificat d'aptitude pédagogique pour la sélection entre répétiteurs.

M. LE PRÉSIDENT. — Entre surveillants et répétiteurs? Vous ne l'exigerez pas pour les répétiteurs proprement dits?

M. MORLET. — Je l'exigerais des répétiteurs qui aspireraient aux fonctions de surveillant général.

Au besoin, je ne commencerais pas par le rendre obligatoire, mais j'aimerais qu'on en tînt grand compte pour la sélection. Il est bien clair que le fait de l'avoir obtenu ne suffira pas pour établir la supériorité du fonctionnaire dans le domaine pratique. Mais, lorsque les qualités pratiques auront été constatées dans l'exercice des fonctions quotidiennes, nous affirmons qu'il y aura là une garantie de plus, au sujet de l'éducation morale, la preuve d'une aptitude suffisante, d'un goût précieux pour l'étude de la science de l'éducation, une tournure d'esprit qui prédisposera favorablement l'homme à remplir un rôle si difficile et si délicat, une habitude plus grande du langage et des moyens à employer pour ramener à la docilité un enfant d'un tempérament vif et d'un caractère indépendant, au respect des personnes un enfant dont l'éducation première aura été négligée sous ce rapport, pour stimuler un élève d'un tempérament indolent, pour l'aider dans son travail d amélioration en empruntant à

Digitized by Google

la connaissance des caractères et à l'étude des méthodes employées des conseils opportuns et efficaces.

Le programme de cet examen serait d'ailleurs facile à établir :

1° Histoire de la pédagogie ;

2° Notions de pédagogie générale;

3° Les méthodes d'enseignement;

4° (Partie administrative.) Lois et actes, règlements de l'enseignement secondaire.

A tout le moins obtiendrions-nous ainsi de convaincre ceux qui se destinent à l'éducation des enfants, qu'il y a une science de l'éducation, science difficile, qui veut être étudiée dans son ensemble comme dans ses détails. Le résultat serait pour nous réjouir, si nous pouvions ainsi inspirer le goût de la pédagogie, cette science dont le nom résonne si bizarrement à nos oreilles, mais dont l'objet, bien compris, mérite tous les respects.

Si j'ai insisté sur cette question de l'éducation morale, c'est que, à mon avis, elle tient une grande place dans la crise actuelle.

Je crois que, en dehors de la question religieuse, les parents qui envoient leurs enfants dans les maisons ecclésiastiques, tout en reconnaissant la supériorité de l'enseignement public, sont persuadés : 1° que, dans les établissements religieux, ces enfants y seront d'abord plus confortablement installés, et, au temps où nous vivons, cette considération a pris, aussi bien pour les parents que pour les enfants, une importance exagérée, mais dont il est impossible de ne pas tenir compte; 2° qu'ils y seront mieux surveillés dans leur travail personnel, par des hommes qui, n'étant pas absorbés par le souci de leurs intérêts particuliers, dégagés des préoccupations multiples de la vie quotidienne, seront plus disposés à se consacrer tout entiers à leur tâche; 3° enfin, et surtout, qu'ils y seront mieux élevés, par des hommes que le caractère de leurs fonctions, que la robe même dont ils sont revêtus, que l'habitude du langage de la prédication semblent douer d'une autorité plus grande et plus respectable.

Qu'a-t-on fait pour leur donner satisfaction dans l'Université sur ces trois points? D'importantes améliorations ont été réalisées pour l'installation des bâtiments scolaires, et les dernières maisons construites sont conformes aux lois de l'hygiène; quelques-unes vont même jusqu'au luxe dans leurs installa-

Digitized by Google

tions. Mais pour la direction du travail personnel et surtout pour l'éducation morale, qu'a-t-on fait? Des commissions ont étudié la question, de grands esprits l'ont traitée dans la presse, dans les livres; le nom de M. Marion est dans toutes les bouches. Mais si, au point de vue théorique, des systèmes et des méthodes ont été établis de façon magistrale, au point de vue pratique les résultats ne sont pas encore de nature à nous satisfaire.

C'est qu'on a eu raison de dire que la pire des méthodes peut donner de bons résultats avec un maître habile, et la meilleure échouer avec un maître inexpérimenté.

« En fait de discipline, m'écrivait en 1890 mon camarade Faguet, on n'a encore rien trouvé de mieux que les bons disciplinaires. » J'ajouterai volontiers : « en fait d'éducation, on n'a encore rien trouvé de mieux que les bons éducateurs ». Mais je ferai observer qu'en somme et en dehors des qualités naturelles à l'homme, il est plus facile de devenir un bon disciplinaire qu'un bon éducateur. Apprendre à appliquer correctement un règlement pour forcer un élève à obéir n'est pas la même chose qu'apprendre à amener cet élève à vouloir obéir. Or, je dis hardiment que pour cette tâche si délicate nos maîtres sont insuffisamment préparés. Je ne les offenserai pas en affirmant que, s'ils ne sont plus seulement aujourd'hui des « professeurs de silence », ils sont de bons surveillants, mais ne peuvent pas être encore des éducateurs, parce qu'ils n'ont pas encore été suffisamment préparés à ce rôle. Et si je m'applaudis de voir s'ouvrir dans la plupart des universités des conférences pédagogiques, j'en demande la sanction par l'établissement d'un « brevet d'aptitude à l'éducation »....

VI

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. ROGER

... J'arrive à la préparation pédagogique du corps enseignant. Ce devrait être l'objet d'une organisation régulière embrassant tout un cours d'études. Dans les Universités, les futurs maîtres apprendraient ce que c'est que l'enfant psychologiquement, et physiologiquement, ce qu'on peut demander à son esprit et à ses forces physiques. Le surmenage, quand il existe, n'est

Digitized by Google

pas dû seulement à l'ambition des enfants ou des parents et à l'exagération des programmes, mais aussi à ce que certains professeurs demandent à l'enfant des efforts au-dessus de ses forces. Quelques leçons faites par des médecins expérimentés ne seraient donc pas inutiles.

A l'Université, le candidat professeur apprendrait encore ce que l'État attend de lui. Ce n'est pas à vingt ans qu'on peut avoir des idées nettes sur la société actuelle; nous le voyons par les livres qui paraissent prématurément, écrits par des jeunes gens. Or, notre enseignement est lié à un état social, ayant des besoins déterminés. Ces besoins, il importe que les maîtres en soient instruits dès le début; dans la suite, au cours de leur carrière, ce sera pour eux un devoir de marcher avec leur temps et d'introduire dans leur enseignement les modifications qu'il leur imposera.

Passant à la partie pratique de cette préparation pédagogique, je voudrais que le stage qu'on exige aujourd'hui des élèves de l'École normale et des Facultés, stage qui dure une huitaine de jours, fût plus sérieux et plus efficace. Il serait bon que le futur agrégé ne fût pas envoyé dans n'importe quelque classe, mais que, par un accord du recteur et du doyen, il fût adressé à un professeur d'un tour d'esprit analogue au sien.

M. LE PRÉSIDENT. — Est-ce qu'à l'École normale on ne fait pas quelque chose d'analogue?

M. ROGER. — Je l'ignore, n'ayant pas appartenu à l'École normale.

M. LE PRÉSIDENT. — Vous êtes agrégé?

M. ROGER. — De grammaire.

M. LE PRÉSIDENT. — Et on ne vous a pas envoyé faire un stage?

M. ROGER. — Non, monsieur le président. J'ai débuté sans avoir reçu aucune indication, aucun conseil, il y a quinze ans, il est vrai. Depuis, il y a eu des améliorations. La seule garantie qu'on a pu avoir de mes aptitudes pédagogiques, c'est une leçon faite à l'agrégation, et cette leçon, je ne l'aurais certainement pas faite devant des élèves.

M. LE PRÉSIDENT. — A votre avis, dans la préparation des professeurs, on perd de vue qu'ils sont destinés à enseigner à des enfants, et on les prépare comme s'ils devaient tous devenir professeurs de l'enseignement supérieur?

M. ROGER. — C'est cela. Je ne dis pas qu'ils ne doivent pas

Digitized by Google

recevoir, avant tout, une préparation scientifique : elle est indispensable pour la maturité de l'esprit et l'activité cérébrale. J'ai souvent constaté qu'il était bon d'avoir, à côté de la classe, une occupation qui force l'esprit à travailler. On n'est jamais mieux disposé pour faire une classe intéressante que quand on s'est exercé avant sur un sujet dont on ne parlera même pas devant les élèves.

Pour en revenir au stage, je crois que, sérieusement fait, il serait profitable au candidat professeur. Il ne serait pas inutile non plus au professeur de la classe où il s'accomplirait. Quand on vieillit dans le professorat, il n'est pas mauvais de se mettre en contact avec des jeunes gens qui vous apportent l'air du dehors et un écho des nouvelles méthodes. Actuellement, le stage est trop souvent une simple formalité : parfois le professeur s'en va; parfois aussi le stagiaire n'est pas très disposé à écouter des observations : j'ai eu occasion de le constater. . . . . .

Pour terminer ce que j'avais à dire au sujet de la préparation des maîtres, je demanderais que le stage durât au moins un mois, soit en une fois, soit en plusieurs. Il serait désirable aussi que, dans l'établissement où il débute, le nouveau professeur reçût des indications précises sur l'esprit de la population, le caractère des élèves, les besoins particuliers de la région, etc.

M. LE PRÉSIDENT. — Nous avons bien saisi votre idée.

M. ROGER. — Enfin je crois que l'État devrait n'admettre définitivement dans le professorat que des hommes ayant manifesté nettement et pratiquement, au cours d'une période provisoire plus ou moins longue, leur aptitude à professer.

M. LE PRÉSIDENT. — Cela existe bien théoriquement : on fait toujours un stage avant d'être nommé; les agrégés ne sont admis qu'à titre provisoire.

M. ROGER. — Oui, mais ce n'est qu'une pure formalité.

VII

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. J. GAUTIER

... On s'est, à mon avis, beaucoup trop peu préoccupé de la préparation pédagogique du personnel de l'enseignement secondaire. La plus grande partie des difficultés qu'on a ren-

Digitized by Google

contrées dans l'administration des maisons d'éducation secondaire de l'État et dans l'application des programmes vient non pas de ce que le personnel a manqué de dévouement ou de science — personne ne conteste la supériorité de notre préparation scientifique, et plus que personne je puis rendre hommage à un dévouement que je constate tous les jours — mais de ce que nous manquons des moyens de mettre complètement en valeur ce dévouement et cette science. Il est trop certain que, dans ce que j'appellerai la canalisation de notre énergie morale et intellectuelle, il existe des fuites par où se perdent une partie de nos forces.

Il y a dans le personnel de l'enseignement secondaire une sorte de crainte, de dédain, presque de mépris à l'égard de la pédagogie. Il semble qu'il soit acquis qu'on naît professeur, qu'il n'y a pas à apprendre ce métier-là, qu'il suffit d'avoir étudié et de connaître les matières de l'enseignement pour, en même temps, être en possession des meilleurs moyens d'en répandre la connaissance et de la communiquer à d'autres.

Il n'y a pas de théorie plus fausse. Si on a pris, dans l'enseignement secondaire, le dégoût de la pédagogie avant de savoir ce que c'était, c'est peut-être qu'on a cru y voir une sorte de catéchisme abstrait, formulé en demandes et en réponses, qu'il suffirait d'avoir appris par cœur pour être bon éducateur. Je n'ai pas besoin de faire remarquer à la commission l'absurdité d'une pareille conception. Personne, parmi les amis de la pédagogie, n'a jamais songé à rien de semblable. Ce que l'on a dit et écrit, c'est qu'il ne serait peut-être pas mauvais que des hommes chargés d'instruire la jeunesse, de l'élever, au sens le plus complet et le plus noble du mot, étudiassent ce que c'est que la jeunesse, par quels procédés, depuis qu'on élève des enfants, on les a élevés, quels ont été les meilleurs de ces procédés, comment on s'y est pris pour enseigner telle ou telle science, pour en tirer le plus grand profit possible, comment on s'y est pris pour former les caractères, les cœurs des jeunes gens, en un mot pour préparer des hommes.

Or, cela, je suis bien obligé de dire qu'on ne l'apprend pas. La plupart d'entre nous, pour ne pas dire tous, que nous ayons passé par l'École normale ou par une Faculté, ou que nous nous soyons formés seuls, nous avons, au cours de nos études, appris beaucoup de choses, sauf la façon de les enseigner. On nous a jetés brusquement dans le torrent de

Digitized by Google

l'enseignement en nous laissant nous débrouiller. Ceux qu avaient eu de bons exemples s'en sont tirés comme ils ont pu, d'autres médiocrement, d'autres pas du tout. Le tout au grand dommage et de nos élèves et de nous-mêmes. La pédagogie que nous concevons consisterait à appeler l'attention des futurs professeurs sur toutes les questions des méthodes — et par professeurs j'entends quiconque doit participer à l'éducation de la jeunesse, ce qui comprend, bien entendu, les répétiteurs et les administrateurs. — On mettrait ainsi le personnel dans un état d'esprit qui le rendrait propre à suivre les modifications nécessaires des systèmes d'enseignement et, à un moment donné, à étudier sans surprise pour les appliquer ensuite avec fermeté les réformes qu'on lui proposerait.

Il suffit de consulter l'histoire de l'enseignement depuis vingt-cinq ans pour se rendre compte que c'est le contraire qui s'est produit : les réformes proposées ont presque toutes surpris la majorité de l'opinion publique universitaire; habituée à certaines méthodes, elle s'est trouvée malhabile à s'accommoder de méthodes nouvelles. Telle est la raison essentielle de l'échec de ces réformes, et toutes les modifications qu'on pourra imaginer d'apporter dans l'enseignement secondaire risqueront toujours de rester lettre morte, tant qu'on ne se préoccupera pas d'abord de préparer un personnel qui les accepte volontairement, les comprenne bien, et les applique. D'une part, diverses questions importantes formulées dans le questionnaire de la commission, par exemple celle-ci : « Régime des lycées et collèges, éducation, » seraient beaucoup plus faciles à résoudre si on s'était d'abord mis d'accord sur les meilleurs moyens de remplir ses devoirs d'éducateur, et les procédés les plus sûrs pour donner aux jeunes gens une solide éducation. D'autre part, l'enseignement pourrait devenir bien plus fructueux. On entend quelquefois dire que telle classe est médiocre ou mauvaise. N'a-t-on pas le droit de se demander, dans ce cas, si la faute est entièrement aux élèves et si la méthode d'enseignement est bien adaptée à leur intelligence? Si certains enseignements ont rencontré des difficultés et n'ont pas du premier coup donné ce qu'on en pouvait espérer, n'est-ce pas surtout parce qu'il leur a manqué un personnel préparé? Ainsi, dans l'enseignement moderne où il faut enseigner le français sans recourir au latin ni au grec et où les comparaisons de syntaxe doivent

Digitized by Google

se faire avec les langues vivantes, il est trop évident qu'on a passé par des tâtonnements que, dans l'état des choses, on ne pouvait se flatter d'éviter.

J'attribue donc à la préparation pédagogique du personnel une influence considérable sur les destinées de l'enseignement secondaire, et j'estime que c'est à cette question qu'il faut d'abord s'attacher.

Comment peut-on organiser cette préparation?

Elle devrait être théorique et pratique. La théorie comprendrait essentiellement la connaissance de l'histoire de la pédagogie, de l'histoire des méthodes. Cette préparation peut se faire à l'École normale ou dans les Universités. La préparation pratique ne peut se faire que dans un lycée. Il serait très facile que les répétiteurs qui se destinent à l'enseignement fussent attachés aux professeurs dont ils étudient la spécialité, assistassent souvent à leurs classes et les aidassent dans l'interrogation des élèves et la correction des devoirs, en un mot vissent comme ils s'y prennent et pénétrassent dans le détail comme dans les raisons des méthodes. Dans les villes universitaires, un étudiant peut aisément être attaché à une série de professeurs de même ordre. Il faudrait qu'un candidat à l'agrégation de grammaire, par exemple, pût passer successivement dans les trois classes où l'on enseigne la grammaire, afin d'en bien saisir les différences et la gradation.

Mais je voudrais que les préparations théorique et pratique fussent menées de front, et qu'elles aboutissent à l'agrégation et même à la licence avec des épreuves pédagogiques. La seule agrégation où l'on ait fini par obtenir qu'il y ait une épreuve pédagogique est celle d'histoire et de géographie. Dans les autres, il n'y a rien ou presque rien. On se plaint beaucoup de l'encombrement des carrières. Or, il suffit d'être licencié pour obtenir un poste d'enseignement. Une épreuve pédagogique écarterait beaucoup de jeunes gens de fonctions pour lesquelles ils ne sont pas faits, et éclairerait sur leurs aptitudes, et l'Université, qui n'a que l'embarras du choix, et eux-mêmes.

M. Marc Sauzet. — Vous voudriez ce certificat d'aptitude pédagogique à côté et indépendant de la licence?

M. Jules Gautier. — Oui : la licence donne déjà l'exemption de deux ans de service militaire; je ne vois pas pourquoi elle donne encore le privilège d'entrer dans l'enseignement.

Digitized by Google

M. Marc Sauzet. — Il existe bien quelque chose d'analogue à ce que vous demandez dans les concours de l'enseignement primaire supérieur.

M. Jules Gautier. — Oui, on n'entre dans le professorat de l'enseignement primaire qu'après des examens spéciaux d'un caractère pédagogique très net; le brevet élémentaire et même le brevet supérieur suffisent à peine aujourd'hui à ouvrir l'enseignement primaire élémentaire.

M. Marc Sauzet. — Mais toujours avec une épreuve pédagogique?

M. Jules Gautier. — Absolument.

M. Henri Blanc. — Un licencié ès sciences voulant entrer dans l'enseignement primaire supérieur ne serait pas reçu?

M. Jules Gautier. — On prend plutôt les certifiés que les licenciés.

M. Henri Blanc. — La licence seule ne suffirait pas?

M. Jules Gautier. — D'après les règlements, elle pourrait suffire à la rigueur, mais dans la pratique on prend de plus en plus les certifiés de préférence aux licenciés.

Pour me résumer, je répète que je vois dans la préparation pédagogique la solution d'un grand nombre de difficultés, non seulement au point de vue de l'enseignement, de l'éducation, mais encore au point de vue du gouvernement intérieur des établissements et des rapports des fonctionnaires entre eux. On devient professeur sans savoir au juste ce que c'est qu'un lycée, quels sont les droits respectifs et surtout les devoirs de chacun. Par exemple, la question du répétitorat est liée intimement à l'éducation pédagogique du personnel. L'action des professeurs peut être considérable pour la résoudre; une collaboration plus intime pour la surveillance du travail et de la conduite des élèves, le sentiment plus net qu'on est attaché à un travail commun, des relations plus cordiales à mesure qu'on se connaîtrait mieux, modifieraient l'état des esprits et peut-être eussent permis des conseils de sagesse qui auraient évité des malentendus très préjudiciables à l'Université. L'étude commune de la pédagogie doit être le lien qui réunira des bonnes volontés qui, jusqu'ici, se sont trop ignorées...

Digitized by Google

VIII

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. ROCAFORT

... Ce n est pas tout de dire aux proviseurs, professeurs et répétiteurs : Voilà comment vous devriez procéder. Il faut les former; on ne s'improvise pas éducateur. Actuellement, nous ne sommes que les éducateurs improvisés. Où est la garantie qu'un maître universitaire soit bon éducateur? Son éducation à lui n'est pas toujours irréprochable. Sa vocation pédagogique, je n'y crois guère : les vocations déterminées sont rares, aussi bien dans l'Université qu'ailleurs. L'Université est, de toutes les carrières, celle qui assure le plus vite une situation matérielle convenable et dans laquelle le travail et l'intelligence arrivent le plus sûrement à triompher des inégalités sociales. Voilà pourquoi elle est recherchée par un certain nombre de jeunes gens déshérités de la naissance et de la fortune. Mais cela ne fait pas la vocation. Il faudrait donc qu'on y suppléât par une formation pédagogique préalable. Or, lorsqu'un jeune bachelier se destine à l'Université, il va à l'École normale ou dans une Faculté où il trouve des professeurs de sciences ou de lettres à son choix. Sous leur direction il fera lui-même un maître instruit, mais un pédagogue? Quelle plaisanterie! Ayons le courage de reconnaître que la préparation que ces jeunes gens auront reçue à leur future mission n'aura été que partielle, et puisqu'on ne cesse de répéter, dans les sphères officielles comme ailleurs, que, de cette mission, c'est l'éducation qui est la partie la plus importante, il suit que c'est justement le principal qui a été omis.

Je pourrais illustrer ce que je viens de dire par l'exemple opposé de l'enseignement congréganiste. Dans les maisons religieuses, les professeurs sont très souvent improvisés : à peine deux ou trois qui ont voulu être professeurs et qui ont leurs grades. En revanche, l'entraînement particulier qu'ils subissent en vue de l'apostolat sacerdotal les prépare admirablement au métier d'éducateur. Les pensées élevées sur lesquelles on les tient attachés, les sentiments de dévouement et de sacrifice dont on les pénètre, les leçons de psychologie pratique et de direction spirituelle qu'on leur enseigne, tout

Digitized by Google

cela constitue des ressources pédagogiques de premier ordre utilisables dès leur entrée en fonctions.

C'est dans ce sens que je voudrais voir nos jeunes maîtres recevoir eux-mêmes une éducation préalable. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'une éducation cléricale, dont je serais le premier à me méfier. Mon vœu se borne à demander qu'on appelle leur attention sur le côté moral de leur mission, qu'on leur en fasse sentir l'importance, afin qu'ils ne se prennent plus seulement pour des vulgarisateurs des connaissances humaines, mais pour des modèles de vie et des formateurs de caractères. L'éducation se fait un peu par l'esprit, mais si peu! La formation de la conscience, voilà toute l'éducation, et dans la conscience, le cœur se trouve intéressé autant que la raison. Pour s'adresser à elle avec succès, il faut une autorité morale, dans laquelle la supériorité intellectuelle n'entre pas pour rien, mais qui est faite surtout d'une doctrine élevée, de mœurs irréprochables et d'un dévouement sans bornes. On ne se donne pas absolument les mœurs et le dévouement; c'est un peu la part de la vocation. Mais on peut acquérir la doctrine et la méthode pour la communiquer : c'est où je veux en venir.

Créons donc à l'École normale et dans chaque Faculté un enseignement pédagogique commun aux « scientifiques » et aux « littéraires » qui se destinent à la carrière universitaire, commun aux futurs surveillants et aux futurs professeurs, une chaire de science de l'éducation ou de pédagogie. On trouvera sans peine, dans la suppression de telle chaire de luxe, le moyen de doter celle-là sans grever sensiblement le budget. Le principal, dans toute administration bien réglée, doit passer avant l'accessoire. Au lieu de tant de conférences facultatives, suivies par deux ou trois rares auditeurs, on en aura une obligatoire, qui réunira tous les étudiants d'une université candidats à l'enseignement. Ce n'est pas du professeur qui en sera chargé qu'on pourra murmurer qu'il a une sinécure.

En quoi donc consistera cet enseignement? Je l'ai dit ailleurs, il n'y a pas, selon moi, à proprement parler, de science de l'éducation. C'est surtout affaire de goût, de tact, et de bonté unie à de l'autorité. Néanmoins, depuis qu'il y a des hommes qui s'occupent de l'éducation de la jeunesse, beaucoup de systèmes ont été proposés, dont l'expérience a montré le fort et le faible et qu'il y aurait certainement profit

Digitized by Google

à connaître. Puis, quand c'est un grand corps tel que l'Université qui la dispense, il est inévitable que l'éducation ait un air qui la distingue de celle qu'on reçoit ailleurs, et qu'elle obéisse à des idées directrices qui s'imposent à tous ceux qui en font partie. Enfin, quelque part qu'on fasse aux qualités naturelles des individus, on peut bien dégager à leur usage quelques conseils généraux précieux à méditer. Et voilà quelle sera précisément la matière d'un enseignement pédagogique.

Entrons dans le détail et distinguons dans cet enseignement trois parts : une historique, une théorique et une pratique.

Des trois cours que j'organiserais, par semaine, le premier serait naturellement consacré à l'histoire de l'éducation et j'en conformerais le plan à celui du remarquable ouvrage de M. Compayré qui porte ce titre. Le professeur passerait en revue, en les critiquant, les diverses méthodes d'éducation proposées depuis les origines jusqu'à nos jours, sans distinction de pays ni de temps : il montrerait ce qui en est resté au crible de l'expérience de pratique et d'utilisable. L'objet de ce cours, son importance, son intérêt sont trop faciles à comprendre pour que je ne me dispense pas d'appuyer.

Le cours théorique comprendrait le système d'éducation morale propre à l'Université et tel que j'ai essayé ailleurs de le définir.

Il ne s'agit ni de façonner artificiellement, comme d'aucuns osent le proposer, des jeunes doctrinaires, étroits et jaloux, claquemurés dans une formule comme les jésuites ou les dominicains le peuvent être dans leurs ordres respectifs, ni de changer le tempérament national de nos enfants, comme certains semblent le souhaiter, mais de développer et d'affermir en eux les qualités naturelles de la race; d'en faire, dans la vie privée, des hommes d'initiative, hardis, laborieux, amis des entreprises libres, agriculture, industrie, commerce, au lieu des fonctions bureaucratiques; ouverts d'ailleurs à toutes les choses grandes et belles, à l'héroïsme et à l'art; armés d'une volonté inébranlable de dire le vrai, de faire le bien, de réaliser le beau; dans la vie publique, des citoyens libres et libéraux, respectueux des opinions et des croyances des autres, conscients de leur devoir de justice sociale, épris de la grandeur et de la richesse de leur pays, ayant le sens du passé de leur race et de son avenir, orientés

Digitized by Google

au progrès et aux transformations nécessaires, mais toujours dans le sens de la tradition nationale. Voilà l'idéal qui doit servir de moteur et de régulateur de la vie universitaire dans tous les ordres et à tous les degrés de l'enseignement; nous devons l'avoir sans cesse devant les yeux comme le principe de l'unification morale de la nation.

On nous reproche avec raison de ne pas marquer nos élèves d'une empreinte morale assez profonde. De peur d'éveiller des susceptibilités d'ailleurs contradictoires, nous laissons échapper de nos mains des caractères sans couleur et sans relief, que la vie fait muer ensuite sans résistance en indifférents, en sceptiques et en jouisseurs. C'est au professeur dont je parle qu'il appartiendra de graver, par un dogmatisme sans faiblesse, dans l'esprit et dans le cœur de ses auditeurs un type uniforme dans le principe, varié dans les manifestations, que ceux-ci iront ensuite répandre à travers les lycées et les collèges du pays tout entier.

C'est un préjugé soigneusement entretenu par les professeurs de philosophie et dont ils ont largement tiré profit pendant ces dernières années, de croire que cette catégorie de maîtres a des lumières particulières et des grâces d'état pour donner aux jeunes gens l'éducation morale et sociale. A l'heure où les élèves entrent dans cette classe, les fondations sont déjà jetées en eux; et trop souvent le professeur de philosophie n'aboutit qu'à obscurcir des notions jusque-là très claires, si même sa sophistique n'est pas une école de scepticisme. La vérité c'est que l'éducation n'est pas l'œuvre d'un cours spécial; elle est le résultat de l'action lente et combinée des enseignements et des exemples reçus durant toute la période scolaire de tous les maîtres sans exception.

Reste le cours pratique, qui sera des trois le plus utile, s'il n'est pas le plus relevé. Le professeur enseignerait d'abord les éléments de la psychologie enfantine et juvénile. Eh quoi! Aristote, Horace, Boileau ont senti l'importance qu'il y avait pour des orateurs et des poètes dramatiques d'étudier les caractères des hommes, et elle ne nous crèverait pas les yeux quand il s'agit de maîtres dont ce sera la profession de créer des caractères, non plus fictifs, cette fois, mais réels et vivants, appelés à exercer un jour une part d'influence sur les destinées de la patrie!

Le professeur appellerait l'attention sur les qualités et les défauts ordinaires de l'enfant et du jeune homme, il indique-

Digitized by Google

rait les moyens éprouvés par l'expérience pour développer les unes et réprimer les autres. Il avertirait qu'il n'y a pas un type unique, abstrait, de l'élève, mais des types divers, et qu'à chaque catégorie correspond un traitement spécial que le maître habile sait appliquer avec art. Tant et de si beaux travaux ont été publiés sur ce sujet par des savants contemporains, en France aussi bien qu'à l'étranger!

Le professeur enseignerait aussi à faire la classe, comment on y met de l'ordre et de la variété, la manière rationnelle de répartir le temps entre les différents exercices, et comment tout cela change suivant l'âge et le nombre des élèves. Il enseignerait au surveillant l'art de discipliner une étude sans faire de la discipline. Surtout il profiterait du voisinage d'un lycée pour s'y rendre de temps en temps avec tout ou partie de son auditoire; il y donnerait une leçon de choses soit en faisant la classe ou l'étude lui-même, soit en la faisant faire à l'un de ses disciples sous ses yeux et sous sa direction. On a là sous la main une école d'apprentissage et de perfectionnement qu'on a totalement négligée jusqu'ici. Quel est donc cet étrange privilège du métier universitaire où ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron?

Tout cela, d'ailleurs, je demande que ce soit fait sans pédanterie, mais avec bonne humeur et enjouement; non pas de loin et de haut, mais de plain-pied avec l'auditoire; non pas en savant qui laisse tomber dédaigneusement les formules sublimes, mais en homme qui veut connaître ses élèves et les aimer. Le professeur causera, se promènera avec eux; il les recevra chez lui, il tâchera de former entre eux une émulation de politesse et de bon ton. Il entrera sans violence dans leur intimité, il recevra leurs confidences, il calmera les impatients, aiguillonnera les tièdes, relèvera les découragés, communiquera à tous un idéal, une foi. Il sera pour tous une façon de directeur laïque et tout à fait un ami.

Et cela encore sera une leçon dont ceux-ci pourront profiter plus tard dans leurs relations avec leurs élèves. Ils les traiteront à leur tour comme on les aura traités, se souvenant que le programme le mieux élaboré ne saurait se substituer à l'action directe de l'homme fait sur l'adolescent et que c'est par le contact seul que l'un peut, pour ainsi dire, se décalquer sur l'autre....

Digitized by Google

IX

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. R. POINCARÉ

... Il s'est produit, depuis quelques années, une modification considérable dans l'agrégation.

S'il était entendu que le titre même d'agrégé ne confère pas une sorte de prime au professorat ce serait parfait; mais on s'imagine que l'épreuve de l'agrégation, telle qu'elle est conçue, offre des garanties excellentes pour la carrière du professorat de l'enseignement secondaire. Or ce n'est pas toujours exact et il arrive souvent que ce ne l'est pas du tout.

L'agrégation a pris un caractère scientifique qui est chose excellente pour l'agrégé, mais qui ne profite en rien à l'élève; et il est certain que, chez les professeurs, il serait bon de rechercher, avec plus de soin qu'on ne le fait à l'heure présente, les aptitudes pédagogiques elles-mêmes.

On vous a parlé de cours de pédagogie, je ne crois guère à leur efficacité pour les professeurs de l'enseignement secondaire; ces cours ont toujours un caractère plutôt théorique que pratique; je croirais davantage à l'utilité d'un certain stage, d'une sorte de temps d'épreuve. Il est vrai qu'on ne nomme, en principe, les professeurs qu'après cinq ans d'expérience; mais, au bout de cette période, ils sont toujours nommés automatiquement, machinalement, sans que personne ait recherché si, pendant leur stage, ils avaient rempli, d'une façon suffisamment convenable, les fonctions de professeurs proprement dites.

On fait faire aussi un stage momentané de quinze jours à un certain nombre de jeunes agrégés dans les lycées. Mais personne ne les surveille pendant qu'ils font leur classe; le professeur vient un jour ou deux, puis ne reparaît plus et les agrégés se trouvent en présence d'élèves qui sont pour eux des inconnus. C'est une épreuve tout à fait insuffisante.

Le stagiaire aura peut-être appris matériellement le professorat pendant ces quinze jours; mais il ne se sera occupé, en aucune façon, de l'éducation des intelligences et des caractères : il n'aura pas cherché à connaître des enfants qu'il ne devait voir que quinze jours.

M. LE PRÉSIDENT. — Croyez-vous que l'école normale rem-

Digitized by Google

plisse l'office qui lui est dévolu par son institution même? Ne fait-elle pas un effort plutôt scientifique que pédagogique?

M. Poincaré. — L'objet de l'école normale n'est pas exclusivement l'enseignement. Elle a aussi des prétentions scientifiques parfaitement justifiées. Mais je crois qu'on pourrait développer un peu plus les aptitudes professorales des élèves...

X

EXTRAITS DE LA DÉPOSITION DE M. L. BOURGEOIS

... J'ai lu attentivement dans la déposition de M. Boissier, où j'ai d'ailleurs retrouvé l'intérêt et le charme de tous ses écrits, le passage où il est question de la pédagogie et de la préparation pédagogique nécessaire au professeur : « Ce n'est pas, disait-il avec raison, par un cours théorique de pédagogie que se forme un pédagogue. »

Mais comme on le pressait, à propos de l'École normale, sur la question de savoir si cette école donnait à ses élèves une préparation suffisante au point de vue pédagogique, il répondit : « Quand un professeur est intelligent, au bout de quelques mois il sait toujours faire sa classe. » Et c'est là qu'est notre désaccord. Faire sa classe n'est pas, à mes yeux, le but unique, le but supérieur du professeur, de l'éducateur.

En limitant à cet objet : une classe bien faite, toute la tâche du professeur, en l'enfermant ainsi dans sa chaire, sans autre contact avec ses élèves, on risque de perdre de vue le but véritable de l'enseignement secondaire qui est la formation de l'homme tout entier. C'est d'ailleurs souvent après la classe, en dehors d'elle, dans des entretiens personnels, dans des indications sur la préparation du travail, etc., que sera seulement l'intervention utile, que s'exercera l'influence réelle. Ce n'est pas, je l'ai déjà dit, en constatant le travail fait, en prescrivant le travail à faire, c'est en aidant à faire le travail, en y guidant l'effort, en y suggérant la méthode, que le maître peut surtout agir pour la formation des esprits.

Et puis, il y a certaines manières de « faire la classe » que j'admire et que je redoute en même temps. Je parle de beaucoup de professeurs distingués, brillants même, qui y mettent toute leur ardeur et tout leur talent. C'est une occasion pour

Digitized by Google

eux de se distinguer personnellement, en suivant et en faisant valoir leurs propres goûts, devant quelques élèves d'élite auxquels ils se communiquent. Mais les autres, dont nous avons cependant la charge? Certes, ces professeurs sont très aimés de tous les élèves : ils laissent tranquilles les médiocres et les mauvais, et les forts sont ravis d'un maître dont ils semblent partager un peu la renommée. Je ne puis m'empêcher de penser que le but de l'enseignement public, qui doit s'adresser à tous, est mieux atteint et le profit pour l'État encore plus considérable lorsqu'un professeur plus modeste parvient à faire travailler l'ensemble de ses élèves, à entraîner la masse, dont il a charge, à tirer de tous ce qu'ils peuvent véritablement donner.

M. LE PRÉSIDENT. — Vous avez raison!

M. LÉON BOURGEOIS. — C'est pour atteindre ce but véritable de l'enseignement secondaire que l'institution de professeurs généraux, de directeurs d'études, me paraît nécessaire, et je voudrais que les professeurs considérassent ces fonctions comme très hautes et comme socialement supérieures au professorat lui-même.

Messieurs, il est évident que, si les professeurs ont aujourd'hui cette conception, à mon sens trop étroite, de leur rôle cela tient à la façon dont ils sont préparés eux-mêmes à l'enseignement.

Nous avons tous, à quelque degré, un préjugé particulier; nous sommes tous d'une certaine profession, d'un certain milieu qui nous donne l'habitude de voir les choses d'un point de vue spécial. C'est ce que Bacon eût appelé « l'idole de notre tribu ».

Les professeurs n'échappent pas à cette loi : ils sont d'ailleurs poussés à certains préjugés professionnels par la valeur même des épreuves qu'ils subissent, par le caractère des grades qu'ils doivent acquérir pour entrer dans l'Université.

Il est certain que, depuis la guerre, on a cherché à élever considérablement dans l'Université ce que j'appellerai la valeur scientifique des diverses sortes d'enseignement. Les grands résultats obtenus par la science allemande, aussi bien dans le domaine de l'histoire, de l'érudition, de l'histoire littéraire, de la philologie, que dans celui des sciences physiques et naturelles, avaient frappé tous les esprits. Ce qu'il y avait de superficiel, de purement oratoire dans notre ensei-

Digitized by Google

gnement supérieur, avait été justement critiqué. De là un mouvement considérable.

Mais l'erreur commise a été de confondre à ce point de vue les nécessités de l'enseignement supérieur et celles de l'enseignement secondaire. Le premier n'a d'autres limites que celles de la science humaine; on n'y saurait jamais trop exiger l'étendue des connaissances, la précision de l'érudition, la profondeur des recherches. Tout autre est le caractère de l'enseignement secondaire qui, visant un but limité, la formation de l'esprit de la moyenne de chaque génération, veut moins d'appareil savant et plus de préoccupations purement éducatrices.

On n'avait pas vu que, chez les Allemands eux-mêmes, l'enseignement secondaire était resté fort modeste.

De là certaines tendances excessives de notre programme vers l'encyclopédie et vers l'érudition. On en est bien vite revenu, et les programmes de nos classes — tout en demandant, et c'est fort louable, plus d'exactitude, moins d'à peu près que dans le temps de notre jeunesse — ont été ramenés à la simplicité convenable.

La même tendance s'était naturellement manifestée pour les programmes des épreuves de l'enseignement supérieur. Ici, je l'ai dit, elle est légitime, nécessaire en tant que ces épreuves demeurent bien des signes de la valeur de cet enseignement, et nous n'avons qu'à nous applaudir du niveau élevé des licences, de la valeur des thèses de nos doctorats, si nous considérons simplement le développement général de la science française.

Le malheur veut que ce sont ces mêmes grades — au moins pour les licences — qui sont en même temps exigés à l'entrée de tout l'enseignement secondaire. Et tandis que les programmes de nos études reviennent à la modestie dont j'ai parlé, les maîtres destinés à les appliquer ont continué à être poussés, par leurs propres épreuves, vers l'érudition, la science approfondie et, par voie de conséquence, vers la spécialisation.

L'agrégation révèle au plus haut degré cette erreur. Elle devrait être non un grade des études supérieures, mais un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Or elle devient de plus en plus un concours de la plus haute difficulté entre candidats aussi savants et aussi spécialisés que possible. « Spécialisés », c'est ce dernier mot qui contient la condamnation du système.

Digitized by Google

Le professeur d'enseignement secondaire ne doit pas être un spécialisé ; dès le jour où il s'est tout à fait spécialisé, il perd de vue l'objet de l'enseignement secondaire, qui est la préparation générale de l'esprit de l'enfant.

Et cette tendance à la spécialisation se retrouve partout : lorsqu'on discute les programmes au conseil supérieur, ou dans les commissions du ministère de l'Instruction publique, chacun des divers spécialistes cherche à y introduire plus largement les études qui le concernent lui-même ; il le fait de la meilleure foi du monde, bien entendu ; s'étant définitivement consacré à cet enseignement particulier, il s'imagine que plus il fortifiera dans ce programme cette partie d'enseignement qu'il connaît et qu'il aime, plus il fortifiera l'esprit de l'enfant.

L'agrégation, à mon sens, devrait être profondément transformée.

Beaucoup croient nécessaire de défendre ce concours en disant : « L'agrégation est une institution extrêmement utile, parce qu'elle donne au professeur un titre d'inamovibilité qui le protège contre les caprices de l'administration et contre les retours du sort. »

C'est bien ; mais il n'est pas question de supprimer l'agrégation et les garanties qu'elle donne au statut personnel du professeur ; il s'agit seulement de donner à ce concours un caractère plus direct de préparation aux fonctions de l'enseignement.

Je ne veux pas excéder ma compétence en proposant un projet complet de réforme de l'agrégation. Je me bornerai à faire remarquer que, pour répondre à son véritable but, il devrait y avoir deux épreuves bien distinctes dans le concours d'agrégation : d'abord, une épreuve scientifique constatant chez le futur maître les connaissances nécessaires ; ensuite, une épreuve pratique justifiant qu'il saura donner un bon enseignement.

Comment cette épreuve pratique pourra-t-elle être organisée ? Là est la difficulté. Pour mon compte, je crois à la nécessité du stage. Il n'y a pas d'épreuves pratiques qui puissent donner de meilleure garantie, une plus grande certitude des capacités pédagogiques du candidat.

J'estime que le stage d'un an ou deux, si vous voulez, dans un établissement, est l'épreuve qui permet le mieux, je dirai, presque la seule qui permette de juger des aptitudes du maître.

Digitized by Google

M. LE PRÉSIDENT. — A quel moment placez-vous cette épreuve du stage?

M. LÉON BOURGEOIS. — J'y vais arriver, monsieur le président.

On a dit qu'il fallait qu'en tout cas l'épreuve scientifique se passât avant l'épreuve pédagogique professionnelle.

Je ne suis pas persuadé que cela soit nécessaire.

Il y a des professeurs qui enseignent avant d'être agrégés. Certains sont deux fois licenciés et continuent à préparer leur agrégation; tous ne peuvent pas attendre d'être reçus agrégés pour demander une situation.

Si un professeur qui enseigne en fait a donné des preuves de son aptitude professionnelle, s'il a en réalité fait un stage heureux, pourquoi n'obtiendrait-il pas son certificat d'aptitude sans attendre l'épreuve purement scientifique?

Mais ce stage est nécessaire. Qui de nous n'a connu quelque licencié très savant ou très brillant, mais parfaitement incapable de diriger une classe et d'y maintenir la discipline? Cela ne l'empêche nullement d'être un homme remarquable et de pouvoir fort bien passer son concours d'agrégation. Vous lui confiez une classe, il y échoue; il tente vainement un autre lycée. Pourquoi l'agréger définitivement à cet enseignement secondaire où il ne rendra pas de véritables services?

Qu'il se tourne vers d'autres destinées : sa science, sa valeur personnelle lui permettront d'arriver à une maîtrise de conférences, à une chaire d'enseignement supérieur, qui exigent de toutes autres aptitudes. Et c'est lui rendre service à lui-même que de l'obliger à se diriger ailleurs.

Je ne lierais donc pas entre elles, dans un ordre invariable, les deux épreuves; je dirais qu'il faut, pour acquérir le titre d'agrégé et les avantages attachés à cette fonction, avoir d'une part subi avec succès l'épreuve scientifique et, d'autre part, avoir obtenu le certificat d'aptitude pédagogique, celui-ci n'étant décerné au candidat qu'après un jugement porté sur les résultats mêmes de son enseignement.

M. ISAMBERT. — On a posé aussi la question de l'unification entre l'agrégation des lettres et l'agrégation de grammaire.

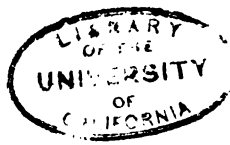
M. LÉON BOURGEOIS. — En parlant de l'agrégation de grammaire, vous fournissez là, mon cher collègue, un exemple tout à fait saisissant à l'appui de ce que je disais tout à l'heure.

Digitized by Google

L'agrégation de grammaire tend à devenir une épreuve d'érudition philologique qui n'a rien à voir avec l'enseignement que l'agrégé aura à donner dans les classes de sixième, cinquième et quatrième. C'est un des exemples les plus frappants de l'excès des spécialisations.

M. Marc Sauzet. — Le répétitorat transformé pourrait peut-être constituer un stage.

M. Léon Bourgeois. — Parfaitement.



Digitized by Google

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS VII

PREMIÈRE PARTIE

DU PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET DE SA SOLUTION

CHAP. I. — Le problème au point de vue historique..... 3
— II. — La question des professeurs 21

DEUXIÈME PARTIE

DE LA FORMATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A L'ÈTRANGER

CHAP. III. — Questions d'organisation générale..... 43
— IV. — De la culture intellectuelle et de la préparation pédagogique..... 56
— V. — Du développement professionnel des maîtres au cours de leurs fonctions..... 110
— VI. — Lacunes et *desiderata*..... 133

TROISIÈME PARTIE

DE LA PRÉPARATION DES MAITRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

CHAP. VII. — De la préparation actuelle..... 163
— VIII. — Des réformes proposées..... 181

Digitized by Google

APPENDICE

EXTRAITS DES DÉPOSITIONS DE :

I. — M. Lavisse..... 207
II. — M. Brunot..... 212
III. — M. Espinas..... 213
IV. — M. Pruvost..... 218
V. — M. Morlet..... 220
VI. — M. Roger..... 222
VII. — M. J. Gautier..... 224
VIII. — M. R. Rocafort..... 229
IX. — M. Poincaré..... 234
X. — M. L. Bourgeois..... 235

1220-02. — Coulommiers. Imp. Paul BRODARD. — 12-02.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Librairie Armand Colin, 5, rue de Mézières, Paris.

L'Enseignement des Langues anciennes et modernes dans l'Enseignement secondaire des garçons en Allemagne, par M. Henri Bornecque, maître de conférences à l'Université de Lille. Un volume in-8° (Publications de *l'Office d'Informations et d'Études*, Ministère de l'Instruction publique), broché. . . . **1 50**

L'Éducation des jeunes filles, par M. Henri Marion, professeur à la Faculté des Lettres de Paris. Un volume in-18 jésus, broché. **3 50**

L'Éducation dans l'Université, par M. Henri Marion, professeur à l'Université de Paris. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . **4 »**

Pour la Pédagogie, par M. Georges Dumesnil, professeur de philosophie à l'Université de Grenoble. Un volume in-18 jésus, broché. **3 50**

Les Études classiques et la Démocratie, par M. Alfred Fouillée, membre de l'Institut. Un volume in-18 jésus, broché. . . . . **3 »**

La Réforme de l'Enseignement par la Philosophie, par M. Alfred Fouillée. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . **3 »**

L'Université et la Société moderne, par M. Gustave Lanson, maître de conférences à l'Université de Paris. Un volume in-18 jésus, broché. **1 50**

L'Enseignement secondaire et la Démocratie, par M. Francisque Vial, professeur au lycée Lakanal. Un volume in-18 jésus, broché **3 50**

6272. — Paris. — Imp. Hemmerlé et Cie.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

RETURN TO the circulation desk of any
University of California Library
or to the

NORTHERN REGIONAL LIBRARY FACILITY
Bldg. 400, Richmond Field Station
University of California
Richmond, CA 94804-4698

ALL BOOKS MAY BE RECALLED AFTER 7 DAYS
2-month loans may be renewed by calling
(415) 642-6753
1-year loans may be recharged by bringing books
to NRLF
Renewals and recharges may be made 4 days
prior to due date

DUE AS STAMPED BELOW

APR 27 1992

Digitized by Google

YB 05171

118835

LB1737
D8

Digitized by Google

Digitized by Google